

Université de Montréal

**L'éducation carcérale postsecondaire en pénitenciers
canadiens : entre réhabilitation, responsabilisation et
coercition**

par
Ann-Julie Durocher

Département de sociologie
Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade
Maître ès sciences (M. Sc.) en sociologie

Septembre 2018

© Ann-Julie Durocher, 2018

Résumé

Ce mémoire a pour but d'approfondir les connaissances sur les professeurs-es qui œuvrent en enseignement collégial, dans le milieu spécifique des pénitenciers fédéraux au Québec. Il cherche à interroger et analyser les représentations qui guident le travail d'enseignement, pour saisir la manière dont les enseignants-es conçoivent leur rapport aux étudiants-es, aux tâches et à l'institution, à la fois en pénitenciers et dans la communauté. Pour y arriver, deux types de sources ont informés l'analyse, c'est-à-dire des entretiens semi-dirigés avec les professeurs-es de Cégep œuvrant en milieu carcéral et une analyse documentaire des rapports officiels du Cégep responsable des programmes collégiaux.

Ultimement, l'expérience des professeurs-es a été encadrée par la trajectoire historique de l'éducation carcérale et par la négociation quotidienne de leur rôle professionnel. Ainsi, d'une part, ce mémoire resitue la présence des professeurs-es en pénitenciers dans le cadre historique de l'évolution de l'enseignement en pénitenciers, lui-même indissociable de l'évolution des philosophies d'intervention correctionnelle. C'est donc au sein du mouvement de détotalitarisation des prisons et des changements de paradigme dans l'intervention en milieu carcéral, allant d'un établissement « réformatoire » à une institution « responsabilisante », que l'éducation carcérale s'est historiquement fait une place institutionnelle et a donc accordée une certaine légitimité aux professeurs-es. Cette place légitime ne s'est pas acquise sans son lot de transformations des tâches, et se situe toujours dans la logique d'une institution coercitive et genrée, marquée par les tournants politiques conservateurs. D'autre part, il faut inscrire l'expérience des professeurs-es au sein de leurs trajectoires professionnelles, qui informent les modalités de leur engagement à la fois dans l'univers carcéral et auprès des personnes incarcérées. Les négociations quotidiennes de leur rôle professionnel ne se comprennent donc qu'à l'intérieur des marges d'actions historiquement construites, et de leurs référents personnels.

Mots-clés : Prison, Éducation carcérale, Cégep, Pénitenciers, Professeur

Abstract

This thesis aims to deepen the knowledge of college professors who work in the specific environment of federal penitentiaries in Quebec. It seeks to interrogate and analyze the representations that guide their teaching, to grasp the way in which teachers conceive their relationship to students, tasks and institution, both in penitentiaries and in the community. To achieve this, two types of sources informed the analysis, that is, semi-structured interviews with Cégep teachers working in penitentiaries and a documentary analysis of the official reports of the Cégep in charge of those programs.

Ultimately, the experience of teachers has been framed by the historical trajectory of prison education and the daily negotiation of their professional role. Thus, on the one hand, this dissertation sets out the presence of professors in penitentiaries in the historical context of the evolution of education in penitentiaries, itself inseparable from the evolution of correctional intervention philosophies. It is therefore within the detotalitarization movement of prisons and paradigm shifts in prison intervention that prison education has historically been institutionalized and has thus given teachers a certain legitimacy. This legitimate place was not acquired without its share of transformations of tasks, and is still responds to the logic of a coercive and gendered institution, marked by a recent conservative political turning point. On the other hand, it is necessary to record the experience of professors in their professional trajectories, which informs the modalities of their engagement both in the prison world and with prisoners. The day-to-day negotiations of their professional role can therefore be understood only within historically constructed margins of action and their personal references.

Keywords : Prison, Carceral education, Cégep, Penitentiaries, Professors

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	ii
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	v
Liste des figures	vi
Liste des sigles	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	1
Chapitre 1.....	5
1.1 Littérature sur la prison.....	5
1.1.1 Institution totale	5
1.1.2 Détotalitarisation, prison post-disciplinaire et projet correctionnaliste canadien	6
1.1.3 Organisation genrée	12
1.2 Littérature sur l'éducation carcérale	18
1.2.1 Droit à l'éducation	19
1.2.2 Utilité de l'éducation carcérale	21
1.2.3 Dépasser le discours utilitaire	28
Chapitre 2.....	33
2.1 Fonctionnement de l'incarcération au Canada.....	33
2.2 Les programmes éducatifs : professionnels et académiques.....	34
2.2.1 Programmes de formation de base	36
2.2.2 Programmes de formation professionnelle et en cours d'emploi.....	37
2.2.3 Programmes d'éducation « postsecondaire ».....	39
2.3 Typologie des programmes.....	44
2.4 L'étrange cas du Québec.....	47
2.4.1 Système éducatif postsecondaire au Québec	47
2.4.2 Enseignement collégial dans les pénitenciers en sol québécois.....	51
2.5 Questionnement de recherche et méthodologie	52

2.5.1 Analyse documentaire.....	54
2.5.2 Entretiens semi-directifs	57
2.6 Limites de la démarche	62
Chapitre 3.....	65
3.1 Corps professoral et configurations carcérales	65
3.1.1 Emploi formel aux qualités informelles.....	65
3.1.2 Composition sociale du corps professoral	69
3.1.3 Hybridation des tâches : le visage d'une précarité institutionnalisée	75
3.2 Enseigner durant le tournant responsabilisant	87
3.2.1 Prégance de la philosophie correctionnaliste.....	87
3.2.2 Atomisation de l'offre collégiale	98
Conclusion	113
Bibliographie.....	116
Annexe I Formulaire d'information et de consentement	i
Annexe II Guide d'entretien	ii

Liste des tableaux

Tableau I.	Portrait des participants-es à l'étude	60
Tableau II.	Types d'emplois occupés en simultané par les professeurs-es	78
Tableau III.	Évolution des programmes offerts par pénitenciers.....	101
Tableau IV.	Évolution du nombre d'opportunités scolaires par année.....	104

Liste des figures

Figure 1.	Les systèmes d'éducation au Canada.....	50
Figure 2.	Philosophie des services du Cégep Marie-Victorin	90
Figure 3.	Projet éducatif du Cégep Marie-Victorin.....	90

Liste des sigles

AEC : Attestation d'études collégiales

API : Aide pédagogique individuel

CEEC : Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

CEFA : Commission d'études sur l'éducation et la formation des adultes

Cégep : Collège d'enseignement général et professionnel

CFF : Centre fédéral de formation

CMV : Collège Marie-Victorin (1965-1993)/ Cégep Marie-Victorin (1993+)

DEC : Diplôme d'études collégiales

MEES : Ministère de l'éducation et des études supérieures

NPM : New public management

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

RBR : Risques/Besoins/Réceptivité

SCC : Service correctionnel du Canada

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier ceux et celles qui ont rendu ce parcours possible en contribuant à la personne que je suis. Ces personnes qui parfois m'exaspèrent, mais toujours m'offrent un amour et une compréhension sans limites, ce qui fait de moi quelqu'un d'exaspérant à mon tour, mais qui, à tout le moins, a le courage de foncer. Merci à mes parents, Carole et Christian, à mes grands-parents, Monique, Henri, Gloria et Gaston, à mes sœurs, Mary-Kristine et Cynthia et à toute ma chaleureuse (et étrange) famille.

Je ne peux passer sous silence la contribution académique, intellectuelle, humaine et financière de mes deux curieux co-directeurs, qui ont su naviguer une ligne mince entre le *challenge* intellectuel et le réconfort psychologique, et qui, souvent à mon grand dam, ont tout fait pour que ce travail garde ma couleur. Merci à Nicolas et Jean.

J'offre toute ma gratitude à ceux et celles qui peuplent mon quotidien depuis tant d'années et qui vivent avec mes tergiversations constantes, mes projets de grandeur et mon anxiété débilante. J'espère que savez avec certitude que je vais vous forcer à m'appeler Maître, tout le temps. Merci à Claudia, Goldie, Alexandra, Gabriel, Alex, Ahmed, Julie-Ève, Kevin et Rebec.

J'aimerais aussi célébrer les drôles d'amitiés qui sont nées lors de ce parcours de mémoire, à raison d'une proximité forcée, de problèmes communs et d'affinités inespérées. Je ne m'épancherai pas sur vos contributions personnelles parce que vous savez que je ne suis pas outillée pour les démonstrations publiques d'affections. Merci à ma gang de *mangeux de cornets* : Charloupi, Amélie, Simon, Chloé, William, Célia, Hervé, Samantha, Aziz, Eli et Laurence.

Et bien entendu, je remercie Arielle Tjordman reine-cheffe du soutien et de l'empathie au Département de sociologie; le Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales et les discriminations (CREMIS); les *mojitos*; les cuillérées de beurre d'arachide; le liquide imbuvable servi au *Café anthropo*; la Station de biologie des Laurentides; les verres nocturnes de bons –et de mauvais- vins; mes chats qui dorment sans l'ombre d'un souci et l'Université de Montréal (et du Monde! Faut pas déconner, quoi).

Introduction

Ce projet de recherche s'est avant tout formé à l'intersection de deux thématiques qui généraient plusieurs tensions lorsque venait le temps de les articuler entre elles. Pour en faire le résumé, l'éducation postsecondaire en milieu carcéral est traversée, entre autres, par des tensions dans (I) La conceptualisation du rôle de la prison, c'est-à-dire entre institution fondamentalement coercitive ou en tant que terreau fertile à la réhabilitation; (II) La conceptualisation du rôle de l'éducation, c'est-à-dire à la fois porteuse de pensée critique et d'émancipation, tout comme elle est normative et outil de reproduction sociale. Ultimement, ce travail de recherche ne cherche pas à se positionner définitivement au sein de ces tensions, mais à rendre compte de leur complexité, et de leur impact sur la mise en œuvre de l'éducation carcérale par les professeurs-es.

Mon intérêt initial se situait plus précisément envers les programmes de Cégep pour les femmes incarcérées, le genre ajoutant, là aussi, une couche de complexité et de tensions. Malheureusement, dès les premiers balbutiements de cette recherche, j'ai été confrontée à l'état désolant de l'offre collégiale au pénitencier pour femmes. Non seulement les programmes ont fait leur apparition bien plus tard que dans les pénitenciers pour hommes, mais ils sont encore, au mieux, éparés dans le temps. Les femmes sont donc invisibilisées, à la fois par leur faible possibilité de participation aux études postsecondaires, mais aussi dans les documents et les discours sur l'éducation collégiale, qui sont systématiquement orientés vers la population pénitentiaire masculine. C'est au travers de l'analyse de ces discours que ce mémoire vise à rendre compte, entre autres, de ce désintérêt marqué pour les femmes incarcérées, et donc, du caractère genré de l'accès à l'éducation carcérale.

Dès lors, c'est enraciné dans le contexte spécifique – voire unique – de l'éducation carcérale postsecondaire au Québec qu'il apparaît fertile d'aller interroger les professeurs et professeures de Cégep. Le corps professoral est aux premières loges pour rendre compte des transformations de la prison, de la gestion de la peine et des négociations qu'en fait l'institution collégiale pour assurer la pérennisation de ses programmes. Les professeurs-es offrent un regard inédit sur un niveau d'éducation presque disparu du paysage carcéral

canadien, dont les quelques travaux récents sont essentiellement évaluatifs. De plus, le discours des professeurs-es permet de situer et comprendre les particularités de leur travail en milieu carcéral pour, ultimement, situer le rôle qu'ils,elles s'attribuent, ou qu'ils,elles perçoivent remplir : un rôle traversé par la quête d'une zone de légitimité au sein de l'institution.

Ainsi, c'est inscrit dans l'histoire de l'éducation collégiale carcérale canadienne que ce mémoire en vient à présenter deux types de quête de légitimité de la part, d'un côté, du Cégep, et de l'autre, des professeurs-es. En effet, confronté au tournant responsabilisant de l'intervention carcérale, aux politiques conservatrices d'austérité et à la précarisation des emplois collégiaux, le Cégep martèle l'adéquation de ses programmes à la philosophie correctionnaliste du Service correctionnel du Canada (SCC), en réutilisant son vocabulaire et ses catégories d'analyse. Les professeurs-es, sans complètement se dissocier de cette adéquation, négocient plutôt, au quotidien, une zone de légitimité caractérisée par leur statut précaire, extérieur aux impératifs coercitifs et marquée par des tâches psychosociales.

Ces différentes négociations ne manqueront de faire émerger une analyse en termes de genre, qui présente comment les représentations stéréotypées de la femme soutiennent une atomisation des possibilités éducatives des femmes en milieu carcéral, mais aussi informent une représentation genrée des qualités des professeurs-es recherchés.

Ce mémoire se divise en trois parties, soit une section théorique, une section sociohistorique et une section analytique. Au niveau théorique, le premier chapitre rend compte de l'évolution de la prison contemporaine et des concepts s'y rattachant, allant de l'institution totale à la prison post-disciplinaire. C'est ancré dans cette évolution que s'inscrit l'éducation carcérale en tant que programme, dont les visées sont explicitement comprises selon les catégories d'analyse des institutions carcérale : diplomation, retour sur le marché de l'emploi et réinsertion sociale.

Au niveau socio-historique, le second chapitre inscrit cette évolution de l'institution carcérale et de ses programmes dans les spécificités de l'incarcération canadienne et du système éducatif québécois, qui créent une situation unique en regard de l'éducation carcérale

de niveau postsecondaire. Malgré que l'éducation carcérale ait été un sujet amplement abordé au Canada, les études portant sur cette spécificité québécoise sont peu nombreuses, probablement en raison de la barrière linguistique avec les chercheurs-es anglo-canadiens-nes. Pourtant, en 1978, alors que les programmes carcéraux de l'Université de Victoria génèrent une attention mondiale croissante (Duguid, 1993), les ententes entre le Service correctionnel du Canada et le Québec pour des programmes éducatifs cumulaient près d'un million de dollars, soit quatre fois le financement que recevait la Colombie-Britannique (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1979). Ainsi, malgré l'ampleur du financement reçu nous ne savons que très peu sur les programmes collégiaux offerts, à l'époque comme maintenant, en pénitenciers au Québec. Ce chapitre vise donc à combler, modestement, une partie de ce manque, en offrant un portrait actuel de l'état de l'éducation carcérale canadienne. C'est dans cette situation socio-historique qu'apparaîtra la nécessité de mobiliser divers matériaux pour approcher l'histoire de l'éducation carcérale : ce mémoire s'intéressera donc à la fois au discours des professeurs-es de Cégep qui œuvrent actuellement en pénitenciers canadiens, ainsi qu'à la documentation officielle du Cégep Marie-Victorin.

Au niveau analytique, le dernier chapitre se divise en deux volets. Dans un premier temps, un profil de l'emploi est dressé, dans l'objectif de dégager la manière dont les exigences du milieu carcéral reconfigure le métier en question. C'est au travers de ces reconfigurations que le rôle que les professeurs-es perçoivent remplir se modifie. Dans un deuxième temps, l'évolution et la modification des programmes collégiaux en milieu carcéral sont analysées en fonction des discours politiques et administratifs qui les sous-tendent. Ce découpage permet de développer sur qui enseigne, au sein de quelles contraintes, et comment ces acteurs et actrices renégocient le rôle et les contraintes qui leurs sont imposées.

Le travail de recherche au centre de ce mémoire a été profondément inductif, mes rencontres avec les divers-es professeurs-es de Cégep ayant fortement et fréquemment réorientés les pistes d'analyse. Lors des entretiens, leur passion pour l'enseignement et spécifiquement pour la clientèle carcérale était transparente. Plusieurs d'entre eux et elles, malgré leur marge de manœuvre limitée, émanaient le désir que leur enseignement serve de contre-pouvoir au sein du pénitencier, qu'il permette aux personnes incarcérées de trouver une

zone d'émancipation et de respect. Il m'est impossible de savoir si ce contre-pouvoir s'actualise en pénitenciers et j'offre une analyse parfois critique de leur discours, mais qui, je l'espère, rendra honneur au caractère passionné et profondément humain de leurs intentions.

Chapitre 1

1.1 Littérature sur la prison

Les établissements carcéraux attirent un grand intérêt, à la fois médiatique, artistique et académique. Couvrir même l'essentiel de la littérature scientifique sur le sujet est un projet d'ampleur. J'ai choisi d'asseoir cette revue de la littérature sur les travaux d'Erving Goffman de l'idéal-type d'institution totale d'abord en raison de leur importance dans le champ de la sociologie des prisons, mais aussi, pour des raisons plus pratiques. En effet, la problématique de ce travail de recherche ayant a priori été construite autour de mes propres questionnements concernant les discours sur la détotalitarisation, mon mémoire s'est naturellement inscrit dans cette continuité des travaux de Goffman.

1.1.1 Institution totale

Les institutions totales, telles que conceptualisées par Goffman (1968), se distinguent en fonction de caractéristiques partagées, sans que celles-ci doivent être présentes de façon systématique. De manière générale, l'institution totale est « un lieu de résidence et de travail, où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, *coupés du monde extérieur* pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse *dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées* » (Goffman, 1968 : 41, je souligne). Au cœur des caractéristiques qui regroupent ces différents types d'institutions, se trouvent donc les barrières avec le monde extérieur et le caractère enveloppant de leur fonctionnement. La rupture avec le monde extérieur reconfigure autant le rapport de l'individu au groupe qu'à lui-même. D'un côté, l'éloignement de la « vie normale » accentue l'attribut collectif du groupe qui devient une entité traitée comme telle. De l'autre, ces barrières sont doublées de techniques de mortification qui ont pour « objectif précis de structurer une personnalité qui convient à l'institution » (Vacheret et Lemire, 2007 : 81). Ce reclassement institutionnel a pour effet de créer un statut nouveau à la personne, une identité inexistante à l'extérieur des murs de l'institution. Le caractère enveloppant de l'institution, pour sa part, réfère à la centralisation des différents champs d'activités (travail, vie personnelle, loisirs) en un seul et

même endroit, au sein duquel les personnes sont dépossédées de réel pouvoir décisionnel sur leur vie.

Ultimement, cinq catégories d'établissements émergent en tant qu'institution totale, soit ceux pour les personnes indigentes (orphelinat, maison pour personnes âgées), pour les personnes inaptes et potentiellement dangereuses (sanatorium, asiles), pour les personnes jugées dangereuses (prisons, camps de prisonniers de guerre), pour les personnes nécessitant d'être logées pour l'accomplissement de leur travail (pensionnats, casernes) et, finalement, pour les personnes souhaitant volontairement se retirer de « la vie normale » (monastères, couvents). Ainsi, les établissements d'incarcération sont au centre de la création du concept d'institution totale. Les prisons sont totalitaires au sens où elles sont contraignantes et répressives, et totales au sens où elles prennent systématiquement en charge, par un traitement collectif, l'entièreté des besoins des personnes incarcérées, résultant en « une vie artificielle et une déresponsabilisation constante » (Rostaing, 2012 : 48). Le modèle d'analyse offert par Goffman (1968) a ainsi contribué à une vaste gamme de recherches sur les institutions carcérales et particulièrement sur les personnes y étant enfermées. Les changements occurrents dans les prisons, entre autres dans son fonctionnement et dans le traitement des personnes incarcérées a ultimement mené à interroger plus profondément la notion « totale » des prisons et, donc, à l'émergence d'un concept corollaire, celui de détotalitarisation.

1.1.2 Détotalitarisation, prison post-disciplinaire et projet correctionnaliste canadien

La détotalitarisation se comprend comme « l'éclatement de l'établissement total, la fin de l'ordre traditionnel de la prison » (Lemire, Brochu et Lemonde, 1991 : 68). Si peu de sociologues adhèrent à l'idée d'une modification profonde et complète des processus totalitaires mis de l'avant par Goffman, plusieurs concèdent un certain « effritement du caractère total » (Vacheret et Lemire, 2007 : 102). Cet effritement se manifeste particulièrement à partir des années 1980, en raison de mouvements sociaux qui militent pour la reconnaissance et le respect des droits des personnes incarcérées, pour un traitement plus humain et pour une plus grande transparence du fonctionnement carcéral (Jacobs, 1980). La réponse des institutions totales à ces demandes favorise un certain mouvement d'ouverture,

caractérisé par la baisse de l'emprise institutionnelle, la hausse de la reconnaissance du droit des personnes incarcérées, la hausse de la médiatisation du milieu carcéral et la normalisation de certaines formes de relations entre le personnel et les personnes incarcérées (Rostaing, 2009). De plus, certains-es auteurs-es soutiennent qu'un des moteurs principaux de cette détotalitarisation est l'entrée en milieu carcéral d'intervenants-es externes non pas seulement au sens où ils proviennent de l'extérieur, mais aussi puisqu'ils disposent d'une certaine autonomie face à l'institution (Milly, 2000; Vacheret et Lemire, 2007; Rostaing, 2009). Quoiqu'il en soit, cette ouverture n'en vient pas à effacer le cadre contraignant de la prison, la hausse des sentences, la surpopulation carcérale ou la dégradation de l'image de soi (Rostaing, 2009). Ainsi, si « le milieu pénitentiaire n'apparaît pas comme un milieu uniformément totalisant » (Milly, 2000 : 509), il n'est pas pour autant complètement détotalisé.

L'outil le plus utile pour encadrer et comprendre ce que serait précisément cette détotalitarisation partielle est, selon moi, offert par Chantraine (2006) sous la forme du concept de « prison post-disciplinaire ». Si cet auteur admet que « l'administration pénitentiaire a dû concéder une prise sur l'exercice de sa force », c'est ultimement parce qu'elle « est parvenue à intégrer la critique dont elle a été l'objet dans un modèle de gestion carcérale renouvelé », qui est encore majoritairement à *son* avantage (Chantraine, 2006 : 278). La prison post-disciplinaire est donc « celle où, tout à la fois, les droits sont davantage respectés, les risques hyperévalués, la communication sécuritaire renforcée, l'influence du leadership maîtrisée, les détenus émulés, leur autonomie contrôlée, leurs privilèges dosés, leurs espoirs fragmentés et leur solidarité dissoute » (Chantraine, 2006 : 285). C'est donc une instance carcérale qui s'est réapproprié le discours des groupes contestataires concernant les droits des personnes incarcérées pour mettre en place un fonctionnement néolibéral *post-disciplinaire*, c'est-à-dire non plus ancré sur la discipline des individus, mais sur leur responsabilisation.

Les différences entre institution détotalisée et prison post-disciplinaire apparaissent plus clairement lorsqu'analysées au travers du prisme des interventions carcérales, et spécifiquement des programmes d'éducation. De prime abord, l'entrée de professionnels-les civils-les de l'éducation en milieu carcéral est fréquemment mobilisé dans un discours sur la

détotalitarisation de la prison. Si cette entrée témoigne effectivement d'une certaine ouverture au monde extérieur, elle s'inscrit plus concrètement dans un nouveau modèle de compréhension de la criminalité qui légitime une reconfiguration des modes d'exercices du pouvoir de la prison : celui de l'injonction à l'autonomie. Actuellement, alors que la finalité sécuritaire du système d'incarcération est encore centrale à son fonctionnement, les programmes réhabilitatifs auxquels ont accès les personnes incarcérées ont moins à voir avec leurs droits, qu'avec la responsabilisation de la personne incarcérée (Quirion, 2007). En ce sens, responsabiliser la personne incarcérée « constitue une forme extrême d'une nouvelle forme de domination [...] : ceux qui disposent le moins des moyens pour se responsabiliser et prendre en main leur existence sont également ceux qui sont le plus soumis à cette injonction » (Chantraine, 2004 : 5-6). L'exigence de participation active à son processus de réhabilitation, et donc aux programmes de réinsertion sous-tend « un principe de double contrainte sur le contrevenant : s'il ne se comporte pas bien, il ne pourra y avoir accès, mais en même temps, s'il n'y participe pas, il ne pourra démontrer sa bonne volonté à se réinsérer » (Perreault et Meilleur, 2014 : 72).

Le projet correctionnaliste au centre de l'institution carcérale contemporaine est soutenu par la croissance du modèle du « risque » et des « besoins ». Ce modèle est omniprésent dans les recherches criminologiques contemporaines, qui épouse le projet correctionnaliste, c'est-à-dire « les non-dits, les finalités et les mythes de l'institution, tendent à renforcer (efficacement, car silencieusement) le dispositif qui la sous-tend » (Chantraine, 2004 : 2). La transformation des établissements carcéraux allant d'institution totale à prison post-disciplinaire a entraîné une mutation dans la forme du projet correctionnaliste, sans pour autant en altérer les fondements. La prison cherche encore à modifier, corriger, réformer un individu jugé déviant. En revanche, la responsabilité de cette modification a été renversée. L'individu systématiquement pris en charge et déresponsabilisé par l'institution est maintenant responsable et imputable de cette modification, l'institution et ses programmes agissant comme outils à disposition de l'individu.

Modèle du risque et des besoins

La prison post-disciplinaire, ou la « nouvelle logique de la gouvernance pénitentiaire » (Hannah-Moffat et Maurutto, 2003 : 4) va effectivement de pair avec l'avènement du modèle de gestion du « risque » et des « besoins », ou modèle RB. Ce modèle est basé sur les recherches de Andrews, Bonta et Hoge (1990) et vise la prédiction de la récidive pour agir sur celle-ci. Il est profondément marqué par des enjeux cognitivo-comportementaux, en s'appuyant sur la prémisse que le comportement criminel est prévisible (mesuré sous la forme de niveau de « risque ») puisqu'il s'appuie sur une variété de facteurs précipitants (les « besoins criminogènes »), et donc que ce comportement est modifiable, lorsque ces besoins sont adressés. Les besoins sont nommés *criminogènes* puisqu'ils ne réfèrent ni à des désirs ou à des droits, mais sont plutôt catalogués comme besoins en raison de leur incidence sur la récidive. Les traitements favorisés sont alors conçus pour répondre à ces besoins, et offerts aux personnes incarcérées classifiés en fonction de leur niveau de risque. Le risque devient alors « un danger sans cause, un dommage sans faute, qui pourtant devient prévisible et calculable » (Peretti-Watel, 2010 : 6). Le principe du risque influence le nombre d'interventions offertes, celui des besoins modulera le contenu de celles-ci.

Le modèle de Andrews, Bonta et Hoge ne cherche pas uniquement à évaluer le risque et les besoins, mais aussi à s'éloigner du « jugement clinique non-structuré de praticiens expérimentés » (Hannah-Moffat et Maurutto, 2003 : 3). Les pays occidentaux qui l'implantent favorisent donc l'utilisation systématique d'échelles actuarielles d'évaluation et de classification. Plusieurs générations d'instruments d'évaluation verront le jour au Canada¹. Ces outils sont présentés comme plus impartiaux et objectifs, et donc, beaucoup plus légitime : « Les intervenants soutiennent de façon constante que les pratiques d'évaluation sont plus responsables et justifiables depuis que l'on utilise les instruments d'évaluation du risque et des besoins » (Hannah-Moffat et Maurutto, 2003 : 14). Cette quête de légitimation de l'intervention correctionnelle transparaît particulièrement au sein du vocabulaire utilisé. À titre d'exemple, les outils canadiens de troisième génération prendront le nom d' « Instruments

¹ Pour un acompte plus détaillé du développement et des différences entre ceux-ci, voir Hannah-Moffat et Maurutto (2003).

d'évaluation dynamique et basée sur des faits démontrés » (Bonta et Andrews, 2007), accentuant particulièrement le caractère scientifique de la démarche.

Cet attachement au caractère validé et scientifique du modèle n'est pas le fruit du hasard. De prime abord, le modèle RB apparaît dans les années 1990 en réponse directe aux critiques du *Nothing Works* concernant l'incapacité des programmes correctionnels à réduire la récidive. Ainsi, au centre de ses raisons d'être se situe un désir d'offrir un programme effectif qui ne s'appuie pas sur les intuitions, les préjugés et les décisions arbitraires, mais plutôt sur un savoir scientifique. Plus qu'une caractéristique sociohistorique de son avènement, le modèle RB sert les intérêts des institutions carcérales dans la légitimation de leur exercice de pouvoir sous le couvert de « rationalisation des interventions, [...] de bureaucratisation des pratiques, [...] et] de recherche d'efficacité dans les mesures adoptées » (Quirion, Jendly et Vacheret, 2012 : 235). En effet, le modèle du « risque » et des « besoins », sous ses diverses moutures, a servi et sert encore de pierre angulaire au fonctionnement de la prison post-disciplinaire :

Le pouvoir de l'expert ne s'exerce pas de manière négative et répressive, mais de manière incitative, et la grande force de cette modalité d'exercice du pouvoir tient au fait que son caractère arbitraire est beaucoup plus difficile à établir, puisqu'il s'auto-institue et s'autolégitime non plus sur l'impératif de l'ordre, mais sur un savoir validé « scientifiquement »

(Chantraine, 2006 : 283)

Ainsi, si ce modèle d'intervention est enrobé dans un jargon scientifique, c'est bien parce que l'apparence de scientificité trouve toute son importance dans ce nouveau type de gouvernance responsabilisante de la prison. La conceptualisation risque/besoins fait ainsi reposer la responsabilité aux personnes incarcérées, qui sont porteuses de leurs besoins à combler et doivent montrer la réceptivité nécessaire pour la réussite des interventions. En outre, le modèle et son vocabulaire répondent d'autant plus aux enjeux de la montée du néolibéralisme, et spécifiquement du *New public management* et des discours gestionnaires qui en émergent (Liebling, 2004; Chantraine, 2006; Maidment, 2007; Quirion, Jendly et Vacheret, 2012). En effet, l'utilisation du modèle RB se concentre sur « la responsabilité individuelle de la gestion du risque plutôt que le droit aux programmes et services », et permet donc aux instances correctionnelles de moduler l'offre de programmes au strict minimum

nécessaire en regard du niveau de risque et des besoins (Hannah-Moffat et Shaw, 2001 : 54). Donc, d'un côté il dore, sous un vernis scientifique, la nouvelle image de l'institution post-disciplinaire; de l'autre, il se blinde contre la critique grandissante envers les coûts du système carcéral. En effet, la nécessité d'investir dans une « intervention correctionnelle efficace » cache bien souvent un enjeu plus large d'efficience, où la recherche de programmes s'inscrivant dans un calcul coût/bénéfices avantageux (pour l'institution)².

Pourtant, ce vernis scientifique est loin d'offrir la panacée promise. D'abord, le modèle semble difficilement compris par ceux et celles qui s'en servent. En effet, Hannah-Moffat et Maurutto (2003) démontrent que la plupart des répondants-es de leur étude (agents-es de probation, procureurs de la Couronne, conseillers-ères, gardiens-nes, policiers-ères et chercheurs-es) hésitent ou ne font pas la distinction entre le risque et les besoins, compris comme un amalgame indissociable. De plus, plusieurs préoccupations sur le modèle sont mises de l'avant, concernant entre autres la fiabilité des généralisations effectuées à partir « d'échantillons de commodité », les critères « très vagues » au centre des prévisions, les évaluations probabilistes qui brouillent les lignes entre causalité et corrélation, l'absence de prise en compte de la dangerosité de la récidive évaluée, sans oublier :

le traitement équitable, la justice et la proportionnalité (Hudson à venir 2001; Rose 1998), les dimensions morale et politique du risque (Ericson et Doyle 2003 ; Gray, Laing et Noaks 2002 ; Stenson et Sullivan 2001), la discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique (Hannah-Moffat et Shaw 2001), le ciblage de populations marginalisées et la redistribution des ressources basée sur des profils de risque (O'Malley 1999 ; Rose 1998 ; Silver et Miller 2002), et la relation ténue entre le risque et les initiatives de réadaptation ou de *qu'est-ce qui marche* (Brown 1996 ; Hannah-Moffat, 2002 ; Kemshall 1998 ; Robinson 2002 ; 1999 ; 1996).

(Hannah-Moffat et Maurutto, 2003 : 5)

Les enjeux en regard des discriminations genrées, racistes et ethniques sont particulièrement saillants. En effet, l'incarcération des femmes a été et reste une réalité problématique dans un système dont les mécanismes, outils, politiques, procédures et réflexions sont orientés vers les hommes (Campbell, 2004). Leur traitement est historiquement

² Pour observer l'ampleur de la réflexion « coût/bénéfices », je suggère le rapport de Aos et al. (1999), qui présente 149 pages d'analyse monétaire, au cent près, pour chaque programme existant aux États-Unis.

caractérisé par le désintérêt, les stéréotypes sexuels/genrés/racistes, « la sur-incarcération, la négligence [...] et la perpétuation d'une dichotomie entre les femmes jugées comme essentiellement bonnes, mais qui se sont égarées et qui peuvent donc être "réformées" et celles qui sont "trop mauvaises" pour l'être » (Chigwada, 1989; Arbour, 1996; Campbell, 2004 : 96; Maidment, 2007; Ellis, McFadden et Colaric, 2008)³. Le modèle RB s'inscrit ainsi dans le prolongement de l'histoire du traitement des femmes en institution carcérale.

1.1.3 Organisation genrée

Ainsi, entre les débats sur l'institution carcérale comme totale ou détotalitarisée se situe une certitude : l'institution est genrée. Le genre est un concept qui déconstruit les différences longtemps assumées et biologisées entre les hommes et les femmes (Britton, 2000). Il n'y a pas de consensus entre chercheurs-es pour savoir s'il existe une claire distinction entre sexe biologique et genre et laquelle serait-elle (Butler, 2006).

Le genre est défini par Wharton (2005) comme un processus de pratiques sociales qui crée et maintient des différences et des inégalités basées sur le genre et qui organise des relations inévitables appuyées sur ces distinctions, à tous les niveaux des structures sociales. Le genre est un concept central à la compréhension du monde social : « c'est un des principes organisateurs du monde social : il organise nos identités et notre image de soi, il structure nos interactions et une des bases sur lesquelles le pouvoir et les ressources sont attribuées » (Wharton, 2005 : 9)⁴. Il s'agit donc d'un concept profondément sociologique, puisqu'il s'est construit par des forces sociales complexes et se maintient par une invisibilisation de celles-ci (Wharton, 2005). Ainsi, les inégalités de genre et leurs intersections avec d'autres inégalités (de classe, de race, d'âge, etc.), ne sont pas la propriété d'individus en particulier, mais plutôt un ensemble d'interactions entre groupes sociaux, structures, institutions et individus et donc ne peuvent espérer être modifiés sans la prise de connaissance de ces interactions (Wharton, 2005).

³ Traduction libre : « and the perpetuation of a dichotomy between women who are essentially good, but gone astray and thereby 'reformable,' and those who are 'too bad' and thereby 'unreformable' »

⁴ Traduction libre : « it is one of the organizing principles of the social world: it organizes our identities and self-concepts, structures our interactions, and is one basis upon which power and resources are allocated »

Pour questionner et analyser une population comme celle des femmes incarcérées, le,la chercheur-e doit positionner sa recherche et les implicites de celle-ci au sein du corpus scientifique. Ainsi, s'il est possible de comprendre le fonctionnement, la structure et les pratiques du SCC au travers des lunettes du paternalisme et de l'androcentrisme, les connaissances acquises au sein des sciences sociales n'y sont pas non plus immunes. Dans un premier temps, les chercheurs-es et les planificateurs des fonds de recherches ont historiquement orientés leur questionnement vers les contrevenants de sexe masculin (Arbour, 1996). Plus qu'un choix d'objet de recherche, le processus androcentrique d'acquisition de connaissances et de légitimation de celles-ci ne peut aspirer à une objectivité et une rigueur scientifique alors qu'il exclut systématiquement la diversité de ses échantillons d'analyse (Maidment, 2007). Ce mémoire s'inscrit, lui aussi, au sein de ces contraintes. Les programmes éducatifs collégiaux ayant été abolis pour les femmes incarcérées, la réflexion qu'il produit ne reste que représentative d'une population étudiante masculine.

Dans un second temps, il faut positionner la personne qui dirige la recherche. Les femmes sont discriminées et donc sous-représentées dans les admissions aux programmes postsecondaires, particulièrement en regard du choix des filières scientifiques, elles ont un plus faible taux de graduation, moins de chances d'être sélectionnées pour un emploi en recherche et d'être titularisée comme professeure et subissent encore de nombreuses différences salariales (Long, 2001). Il convient donc de positionner le,la chercheur-e typique comme faisant partie du groupe dominant : c'est-à-dire, homme, blanc, éduqué et dont la voix est aisément entendue (Crouse, 2000). Ainsi, les fondements mêmes de la science sont ceux tels que les ont perçus les hommes (Maidment, 2007). Il n'est donc pas surprenant de réaliser que, même lorsque les femmes sont étudiées, elles le sont souvent indistinctement en tant que groupe homogène, laissant de côté, par exemple, les femmes racisées qui vivent une domination intersectionnelle (Chigwada, 1989).

Le présent travail tire beaucoup de l'ouvrage *At work in the iron cage : The prison as gendered organisation* de Dana Britton (2003). Ses conclusions sur le concept d'« organisation genrée » permettent de cerner, par un regard empirique sur le discours des employés-es, comment « plutôt que d'exister en tant qu'entité neutre et bureaucratique, la

prison a été formée *dans et au travers* une matrice de genre, de race, de classe et de sexualité, et qu'elle reproduit des individus, des idées et des inégalités dans toutes ces dimensions » (Britton, 2003 : 216 : je souligne)⁵. L'organisation genrée s'explique et se découpe en trois niveaux d'interprétation en constante interaction, les deux premiers s'attaquant au niveau macro, le dernier interprétant au niveau micro :

- Par la structure même des institutions, et spécifiquement par leurs politiques;
- Par la culture;
- Par l'agentivité des travailleurs et travailleuses, c'est-à-dire par leurs pratiques et leurs relations.

Structure

Selon Britton, il ne faut pas seulement se servir du milieu carcéral comme un point d'observation de la mise en action des différences de genre, mais reconnaître que ces établissements « ont été définis, conceptualisés et structurés dans les termes d'une distinction entre la masculinité et la féminité » (Britton, 2000 : 419)⁶. En ce sens, c'est appuyé sur une compréhension sexuellement stéréotypée des hommes et des femmes que les établissements d'incarcération ont historiquement pensés la structure physique, l'administration et les politiques qui la définissent. Alors qu'au fil du temps les politiques manifestement racistes ou sexistes ont été bannies, il n'en reste pas moins que les politiques organisationnelles actuellement en place véhiculent encore plusieurs enjeux de genre. D'un point de vue formel, de nombreux et nombreuses auteurs-es ont déjà souligné que les politiques d'embauche et les conditions de travail, sous un couvert neutre, sont incompatibles avec les responsabilités attribuées aux femmes dans leur vie familiale : heures atypiques, temps supplémentaire, déplacements, etc. Non seulement ces politiques dissuadent les femmes de poser leur candidature sur des postes qui exigent des concessions difficiles ou impossibles sur le plan de

⁵ Traduction libre : « rather than existing as a neutral bureaucratic entity, the prison was formed in and through a matrix of gender, race, class, and sexuality, and that it reproduces individuals, ideas, and inequalities along all these dimensions. »

⁶ Traduction libre : « they have been defined, conceptualized, and structured in terms of a distinction between masculinity and femininity »

la sphère privée, mais elles stratifient l'accès aux promotions chez celles qui y postulent. En effet, en évaluant le « mérite » à raison du niveau d'implication et de responsabilités, qui renvoient une fois de plus les femmes à leur incapacité de se décharger, effectivement ou mentalement, de leurs responsabilités familiales, l'organisation « sanctionne scientifiquement les plus bas salaires et la position organisationnelle subordonnée des travailleuses et préserve les avantages des travailleurs et des cadres masculins. Le classement qui en résulte semble objectif, mais, en réalité, il reflète les présupposés des dirigeants sur la valeur relative des travailleurs et travailleuses » (Britton, 2003 : 12)⁷.

Culture

La culture englobe les images, les symboles et les idéologies qu'elle véhicule, consciemment ou non, et qui modèle notre regard sur l'institution. Cette conception, à son tour, renforce le profil recherché pour l'emploi, parfois autant pour répondre à cet archétype qu'aux exigences réelles de l'emploi : « certaines professions ont historiquement été construites en accord avec des idéaux genrés concernant les travailleurs visés. Les exigences de la profession infirmière, par exemple, ont été jugées concomitantes avec la personnalité et les rôles domestiques naturellement soumis et nourriciers des femmes » (Britton, 2003 : 14)⁸. Dans le cas de la prison, les représentations médiatiques, artistiques et sociales qui en sont faites dressent le portrait, à tort ou à raison, d'un endroit glauque, lourd, imprévisible, violent, masculin et, donc, dangereux. L'image de l'agent correctionnel qui en émerge donc est un homme, capable de répondre à cette situation –par la force si nécessaire ! Britton exemplifie l'ampleur du genre par la culture au sein des prisons grâce aux parcours professionnels des agents-es correctionnels-les. Les hommes et les femmes qui y oeuvrent et qui y accomplissent le même travail ont connu des parcours diamétralement opposés : « les hommes y venant typiquement d'emplois masculins à prédominance masculine, les femmes y venant d'emplois

⁷ Traduction libre : « the effect is to give scientific sanction to the lower wages and subordinate organizational position of female workers, and to preserve the advantage of male workers and managers. The resulting rankings appear objective, but in reality they reflect managers' presuppositions about the relative worth of male and female workers »

⁸ Traduction libre : « Some occupations were historically constructed in accord with gendered ideals about their intended workers. The requisites of nursing, for example, were held to be concomitant with women's naturally submissive and nurturing personalities and domestic roles »

féminisés à prédominance féminine » (Britton, 2003 : 83)⁹. Ainsi, une majorité disproportionnée d'hommes sortaient d'une carrière militaire (44% vs 7%), alors que les femmes avaient précédemment été dans divers emplois de secrétariat (37% vs 0%), d'emplois techniques, de la vente ou du service (37% vs 20%) ou avaient dû se trouver un emploi suite à un divorce (19% vs 0%), spécifiquement en tant que mère monoparentale. Les hommes ont donc inscrit leur candidature en milieu carcéral dans une continuité au sein de leur parcours professionnel, spécifiquement par leur place légitimée au sein de l'organisme et par une image culturelle qui valorisait le transfert de leurs compétences vers ce milieu. Les femmes, elles, ont plutôt atterri en milieu carcéral, sceptiques de l'adéquation entre le milieu et leurs capacités, mais appelées par le salaire et les avantages sociaux largement supérieurs aux emplois auxquels elles pouvaient autrement espérer arriver.

Agentivité

Au plan micro, l'agentivité genrée permet d'observer l'ampleur de la prégnance du genre et comme celui-ci est transporté, réinterprété, renégocié et retransmis au quotidien, au travers de leurs actions, de leur processus de construction identitaire et de leurs relations. C'est donc la manière dont les acteurs et actrices « performant le genre ». L'ouvrage de Britton se concentre particulièrement sur la manière dont, en pratique, les femmes sont aux prises avec le choix de mettre l'emphasis sur leurs traits typiquement féminins, et en plaider l'adéquation avec les nécessités de l'emploi, soit « adopter les exigences définies par les hommes pour réussir, et faire face aux conséquences d'être perçue comme "peu féminine" » (Britton, 2003 : 18). Si les deux sexes se retrouvent sous la contrainte de ce qui est attendu d'eux en terme de comportements et de relations genrées, la situation est nécessairement asymétrique (West et Zimmerman, 1987) : les femmes qui s'identifient à des traits plutôt masculins, eux-mêmes liés à une expression de domination, ne le font pas sans conséquence, alors que les hommes ont l'avantage de se positionner dans un sexe biologique et une expression de genre utilisés comme standard récompensé.

⁹ Traduction libre : « men typically come to the occupation from male-dominated, masculine gender-typed jobs; women come from female-dominated, feminized occupations »

En conclusion, la mise à l'avant de discours sur la détotalitarisation en tant que modification largement progressiste des institutions carcérales tend à invisibiliser les transformations des modes d'exercice de pouvoir inhérentes à cette « détotalitarisation ». En effet, si l'institution carcérale contemporaine s'est éloignée des stratégies purement disciplinaires –c'est-à-dire coercitives, sécuritaires et neutralisantes- vers un fonctionnement post-disciplinaire, elle a très peu modifié la logique et les prémisses de son action. L'objet à traiter, la personne incarcérée, est encore considérée comme dangereux (à risque), fautif (responsable) et à corriger (avec des besoins criminogènes). La logique de son fonctionnement et la conceptualisation de l'objet à traiter sont encore profondément marquées par des enjeux genrés, racistes et classistes. De plus, son action, elle, a pris les contours d'un nouveau dispositif thérapeutique responsabilisant qui, d'un côté, répond et coopte les revendications des mouvements militants pour le droit des personnes incarcérées, et de l'autre, répond aux enjeux politiques et administratifs actuels, spécifiquement ceux émergeant du *New public management*. C'est dans cet arrangement singulier que l'éducation carcérale vient se situer en tant que prolongement du système d'intervention responsabilisant.

1.2 Littérature sur l'éducation carcérale

La littérature sur l'éducation carcérale fait faute de définir ce concept, souvent admis comme autosuffisant. L'éducation carcérale, n'est-ce pas qu'au final l'activité éducative qui prend place dans un endroit singulier, c'est-à-dire la prison? C'est donc qu'une fois placés dans le cadre de la prison, les questionnements intrinsèques à l'éducation dans sa forme générale se dissipent. Pourtant, si on prend le temps de le questionner, le champ des activités éducatives imaginables est vaste et caractérisé par une imprécision concernant les contours et les interactions entre instruction, formation, enseignement, scolarisation et expériences fortuites, toutes parties prenantes de divers processus renvoyant à l'apprentissage.

Si ce mémoire fera, lui aussi, défaut de s'atteler au projet ambitieux de délimiter et définir les nombreuses manifestations de l'éducation en milieu carcéral, il apparaît tout de même essentiel d'au moins souligner cette faiblesse : la littérature et la recherche ont implicitement épousé la définition de l'éducation que reconnaissent les institutions carcérales, c'est-à-dire l'enseignement *formel*. Ainsi, en milieu carcéral, l'éducation fait ultimement référence à la scolarisation, encadrée par des structures scolaires « classiques » dont on retrouve un équivalent hors des murs de la prison (Brazil, 2006). Alors que l'apprentissage renvoie à différents processus complexes et continus, volontaires et involontaires; la scolarisation, elle se veut intentionnelle, encadrée et mesurable (Grenier, 2013; Perreault et Meilleur, 2014). Cette définition plus restreinte entraîne un manque dans les connaissances sur les processus d'apprentissage informel et sur l'éducation dans des programmes « alternatifs » ou non-scolaires.

Il n'est pas anecdotique que la recherche sur l'éducation carcérale se limite à la scolarisation. D'un côté, un pan de cette littérature est assumé par des groupes de recherche sous la commande des autorités pénitentiaires (à titre d'exemple : Hawley, Murphy et Souto-Otero, 2011 pour GHK consulting, Union européenne; David et al., 2013 pour RAND corporation, États-Unis). Les rapports qui en émergent sont ainsi teintés des mandats leur étant attribués, c'est-à-dire d'aider à l'orientation des décisions et à l'optimisation des ressources. La question est donc moins d'interroger l'étendue des possibilités d'apprentissage que d'évaluer la manière de les optimiser, c'est-à-dire en restreindre le nombre, tout en

augmentant leurs résultats. De l'autre côté, la recherche académique sur l'éducation carcérale, en Amérique du Nord, est en décroissance (Duguid, 2000). Lorsque des recherches académiques sont produites sur le sujet, le niveau postsecondaire est d'autant plus occulté, en raison, entre autres, de sa quasi-disparition de l'horizon des programmes disponibles (Salane, 2010). La chute du nombre de programmes offerts dans les prisons et pénitenciers canadiens et américains semble donc avoir entraîné avec elle un déclin dans l'intérêt sur le sujet. Devant le peu de publications académiques sur le sujet, il n'est donc pas surprenant que la définition de ce qu'est l'éducation carcérale ait pris les contours de la compréhension qu'en font les administrations carcérales, commanditaires de la majorité des publications restantes.

Dans tous les cas, à la fois la littérature académique et celle sous commande soulèvent inévitablement deux enjeux centraux dans la conception de l'éducation carcérale: celui du droit à l'éducation des personnes incarcérées et celui de son utilité.

1.2.1 Droit à l'éducation

L'accès à l'éducation en milieu carcéral est un droit garanti par les Nations unies (Haut-Commissariat des Droits de l'Homme, 1990). Bien qu'il s'agisse en théorie d'un droit inaliénable, plusieurs embûches se dressent à son application en tant que tel, le transformant plutôt en un droit restreint, compris comme un privilège et justifié par ses résultats. En ce sens, le droit à l'éducation s'inscrit dans un « régime de droits conditionnels » plus large, où tous les droits des personnes incarcérées sont interprétables selon les critères d'une rationalité disciplinaire à laquelle ils devaient venir s'opposer (Kaminski, 2010 : 207).

D'abord, la formulation du droit à l'éducation par les Nations unies est suffisamment large pour en permettre l'interprétation par chaque pays membre, qui, par la suite, l'encadre par des politiques nationales définissant les limites spécifiques de sa mise en œuvre. Ainsi, la gamme des programmes offerts est variable d'un pays à un autre¹⁰, mais reste « généralement faible et parfois nul » à travers le monde (Perreault et Meilleur, 2014 : 4). En Occident, si

¹⁰ Il sera question au sous-chapitre 2.2 de l'interprétation et de la mise en action de ce droit spécifiquement au Canada, encadré sous la Directive 720 du Service correctionnel du Canada.

l'offre est plus constante, le niveau scolaire des programmes offerts reste limité par les standards de fin d'obligation de scolarité hors pénitencier (Hawley, Murphy et Souto-Otero, 2011). Ainsi, ce contingentement démontre qu'« en pratique, l'éducation carcérale, comme l'école publique, produit un discours qui place certains-es étudiants-es [hors-pénitencier] comme méritant une expérience d'éducation plus riche et variée que d'autres »¹¹, renforçant ainsi un droit à *un certain niveau* d'éducation.

Ensuite, l'interprétation nationale de ce que serait le droit à l'éducation n'est pas la seule embûche à son application. En effet, dans un travail de comparaison entre le « droit à la santé » et le « droit à l'éducation », Milly (2000) montre que l'interprétation et l'application de ce dernier restent profondément ancrées dans la conception du droit à l'éducation en tant que privilège, à la fois en raison de son importance moindre aux enjeux sécuritaires, et de la position dans laquelle elle contraint le personnel. Ainsi, dans l'institution carcérale, l'éducation apparaît comme un objectif de second ordre, une source potentielle de problèmes et de complications, en plus d'être possiblement inefficace. Au quotidien, elle complexifie les enjeux de sécurité (entrée des professionnels-les, mouvement des personnes incarcérées, etc.), qui sont considérés de premier ordre. De plus, l'éducation carcérale stimule

une certaine aigreur que partagent certains personnels pénitentiaires à l'égard des droits des détenus, car l'idée de droit des détenus renvoie à l'existence de devoirs des personnels pénitentiaires. Certains éducateurs, comme certains surveillants, supportent difficilement d'être en devoir de servir les détenus, de leur donner sans condition accès à certains services. Ils supportent encore moins que les détenus fassent référence à leurs droits, car ils ne veulent pas se sentir en obligation de satisfaire à des demandes formulées parfois sur le ton de la provocation ou de l'exigence.

(Milly, 2000 : 405)

En ce sens, le droit à l'éducation n'est pas seulement compris comme privilège en raison de sa présence contestée en milieu carcéral, mais aussi parce qu'il opère une certaine hausse de pouvoir chez la personne incarcérée qui peut *exiger* le respect de ce droit. Ultimement, c'est tout de même son impératif utilitaire qui entaille le plus sévèrement le caractère « inaliénable » du droit à l'éducation. En effet, si le droit à l'éducation est limité

¹¹ Traduction libre : « in practice correctional education, like public school education, discursively produces some students as more worthy of a rich and varied school experience than others. »

dans les possibilités offertes et dans les modalités de son application au quotidien, ces deux critères modifient peu le caractère et le contenu de cette offre éducative, contrairement à la mainmise sur l'éducation du discours utilitaire.

1.2.2 Utilité de l'éducation carcérale

Bien qu'elle soit un droit, l'éducation n'est souvent analysée qu'en raison de ses résultats potentiels, devenant la source de sa légitimité en milieu carcéral. De manière insidieuse, la littérature confond l'activité aux finalités qui lui sont attribuées (Quirion, 2007). La scolarisation des personnes incarcérées ne s'opère donc pas comme un état de fait, au contraire, il est admis par le public, les chercheurs-es et les institutions que l'éducation *doit* avoir un objectif plus large pour justifier les dépenses qu'elle engendre :

L'éducation est valorisée purement dans des termes instrumentaux [...] Dans ce champ discursif, les détenus sont dépeints comme manquant de compétences, et par conséquent, toute intervention "éducative" sert les mêmes objectifs réformatoires [qu'autrefois], c'est-à-dire suppléer leurs manques.

(Tucker, 2009 : 61)¹²

En effet, l'institution totale telle que conceptualisée par Goffman n'était pas, non plus, étrangère à l'idée « d'éduquer » les reclus : « les institutions totales affirment souvent se préoccuper de la réhabilitation, c'est-à-dire de restaurer les mécanismes d'autorégulation du reclus pour qu'après son départ, il maintienne les standards de l'établissement »¹³ (Goffman, 1968 : 71). Les visées réformatoires des établissements d'incarcération sont concomitantes à leurs conditions d'existence : « les enseignants sont entrés tardivement en prison, même si l'enseignement spécialisé est en place depuis le début du XXe siècle » (Salane, 2010 : 35). Si l'éducation carcérale existe depuis longtemps, c'est sa prise en charge par des professionnels de l'extérieur et son attachement croissant à un certain type de résultats quantifiables (hard

¹² Traduction libre « Education is valued purely in instrumental terms [...] In this discursive field, prisoners are depicted as lacking skills, generally, and thus any "educational" intervention serves the same reformatory purpose [as before], i.e. supplementing their lack. »

¹³ Traduction libre : « Total institutions frequently claim to be concerned with rehabilitation, that is, with resetting the inmate's self-regulatory mechanisms so that after he leaves he will maintain the standards of the establishment agreement »

outcomes) au détriment des résultats réformatoires (soft outcomes) qui la distingue actuellement.

Bayliss et Hughes (2012) soulignent que les études sur l'éducation carcérale sont en perpétuelle tension entre l'évaluation de deux types de résultats non-exclusifs : les *soft outcomes* et les *hard outcomes*. Les *soft outcomes* concernent principalement les émotions, les attitudes, les capacités générales et les perceptions, comprenant ainsi le sentiment de bien-être et les accomplissements symboliques chez ceux et celles qui y participent. Dans ce type de résultat, l'accent est mis sur les capacités développées pour le retour en société, telles que l'estime de soi et la pensée critique (Parrotta et Thompson, 2011). Même lorsqu'elle s'inscrit dans une lignée institutionnelle, les tenants des *soft outcomes* conçoivent que l'éducation carcérale dépasse la « valeur économique » qui lui est attribuée, puisqu'elle offre des acquis difficilement quantifiables (Brazil, 2006). Les *hard outcomes*, eux, réfèrent à des gains mesurables et transférables, tels que « l'accréditation, la qualification ou l'obtention d'un emploi »¹⁴ (Bayliss et Hughes, 2012 : 303). Actuellement, un seul coup d'œil aux publications et aux discours sur l'éducation carcérale nous montre une mise aux premiers plans des *hard outcomes* transportés par des statistiques sur, entre autres, la diplomation, la récidive ou le retour à l'emploi. Cet attachement à ce qui est mesurable n'est pas récent, mais s'est amplifié depuis les années 1990 dû à des « tensions entre les ressources financières et les interventions politiques qui se rapportent à des virages dans la conception de la fonction de la prison et de l'objectif de l'apprentissage »¹⁵ (Bayliss et Hughes, 2012 : 299). Ainsi, la progression et l'omniprésence du discours du *New public management* a pour effet d'effectuer un changement de paradigme dans la conception de l'utilité des programmes en général, et spécifiquement des programmes éducatifs, intensifiant par le fait même la place des *hard outcomes*.

Il est possible de regrouper les réflexions sur l'utilité de l'enseignement en milieu carcéral sous trois paradigmes, c'est-à-dire qu'elle présente un moyen de réforme morale et

¹⁴ Traduction libre : « gaining certificates, achieving qualifications and getting employment ».

¹⁵ Traduction libre : « tensions between financial resources and political interventions which relate to shifts in thinking about the function of prisons and the purposes of learning. »

personnelle (paradigme humaniste), qu'elle permet d'augmenter l'employabilité (paradigme de la réinsertion), ou qu'à tout le moins, elle sert à occuper le temps des personnes incarcérées (paradigme du contrôle). Rares sont les occurrences où un paradigme seul est mobilisé. L'éducation en tant que moyen de contrôle, ou de « soupape de sécurité », est plus généralement une utilité perçue par les employés-es des services correctionnels (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1979; Milly, 2000 : 143). Les employés-es ayant la responsabilité d'assurer la sécurité de l'établissement au quotidien verront donc dans les programmes d'éducation carcérale un moyen de maîtrise de l'environnement carcéral (Ellis, McFadden et Colaric, 2008). Les personnes incarcérées et les gardiens-es s'insèrent donc dans une « relation de transaction » où l'éducation se négocie en contrepartie du calme dans l'environnement carcéral (Milly, 2000 : 408). La personne incarcérée une fois occupée et stimulée dans un horaire scolaire routinier est moins propice à causer des problèmes que les gardiens-es associent à l'oisiveté (Milly, 2000).

De son côté, le paradigme humaniste est bien souvent représenté par des chercheurs et chercheuses qui assument aussi des tâches d'enseignement en prisons, et qui visent donc à mettre de l'avant les vertus humaines de l'enseignement qu'ils prodiguent (voir : Duguid, 2000; Febrer, 2011; Grenier, 2013). Les arguments en faveur de l'éducation carcérale sous cette égide se conforment à des *soft outcomes*, puisqu'ils sont plutôt axés vers la réforme morale, spirituelle et identitaire de l'individu, par lesquels, ultimement, il,elle pourra retourner en société transformé-e. L'enseignement vise ainsi à développer chez les personnes incarcérées un processus d'interrogation et de prise de conscience de leurs coordonnées sociales, des façons de redéfinir leurs liens avec les communautés (Lamoureux, 2009), de développer les capacités réflexives et décisionnelles permettant de retrouver un pouvoir sur leur vie et leurs choix (Morin, 1982) et donc de remettre en question les pratiques et les conceptions au sein de l'institution carcérale (Oppenheim, 2010). Ces types d'objectifs, tels que la conscience de soi, l'estime de soi et la connaissance de soi font partie de la littérature sur les besoins des femmes incarcérées depuis longtemps déjà (SCC, 1990). Grandement malmené par le *Nothing Works*, ce type d'argumentaire trouve actuellement peu d'écoute, que ce soit au niveau public, politique ou administratif. En effet, on observe depuis les années

1990 une tendance plus prononcée vers les discours orientés vers la réinsertion plutôt que la réhabilitation.

Ultimement, si l'éducation pour ses vertus en termes de réinsertion a gagné en importance, c'est bien parce que ce paradigme s'insère dans les catégories d'analyse des services correctionnels : comme l'éducation ne peut remplir une mission de protection de la société, elle devrait contribuer à la baisse de la récidive, au risque d'être obsolète. Profondément ancré dans l'obtention de *hard outcomes*, ce paradigme est largement influencé par l'arrivée du *New public management*, c'est-à-dire « à l'heure également de la domination des discours gestionnaires visant à développer l'efficacité du système pénal sur les autres types de discours » (Chantraine, 2004 : n.p.). Les choix institutionnels ne sont donc pas détachables des pressions politiques qui les structurent (MacGuinness, 2000). Conséquemment, les programmes offerts s'axent principalement sur la réinsertion sociale, qui, en pratique, est plutôt la réinsertion au monde du travail, et est spécifiquement –voire uniquement- mesurée en raison de la *récidive*¹⁶. L'admission d'un objectif de réinsertion sociale pour l'éducation carcérale a fortement influencé l'orientation de la littérature sur le sujet, portant même Hall (2015 : 12) à affirmer que « les chercheurs ont unanimement décidé que l'objectif ultime de l'éducation correctionnelle est de réduire la récidive »¹⁷.

Ainsi, la majorité des résultats discutés au niveau social, politique et administratif concernent ces *hard outcomes*, laissant de côté toute réflexion sur les *soft outcomes*. L'inscription de l'éducation au sein d'un paradigme utilitaire en regard de la récidive a conséquemment incité une littérature centrée sur les « résultats » quantifiables de celle-ci. Ainsi, la suite de ce chapitre s'attardera à présenter les principaux tenants et aboutissants de la réflexion des *hard outcomes* en éducation carcérale.

¹⁶ En effet, bien que le terme « réinsertion sociale » soit un terme fourre-tout largement invoqué à la fois par le SCC et par les recherches académiques, on notera l'absence notable de réflexion étoffée autour de la réinsertion familiale, amoureuse, spirituelle, dans la communauté ou autre.

¹⁷ Traduction libre : « researchers have unanimously decided that the ultimate goal of correctional education is to reduce recidivism »

Quels « résultats » ?

Plusieurs études, depuis plusieurs décennies, ont démontré un lien entre les « besoins » en matière d'emploi et d'éducation et la récidive (Delveaux, Blanchette et Wickett, 2005). Les plus hauts taux de récidive sont corrélés avec l'absence d'un diplôme d'études secondaires (Brewster et Sharp, 2002). Par contre, les résultats des programmes tentant de répondre à ces besoins et leur lien avec la réinsertion sont sujets à beaucoup plus de débats (*ibid.*). Bien qu'il n'y ait pas de consensus, des études canadiennes et américaines ont fourni quelques données probantes appuyant la thèse que l'éducation en milieu carcéral réduisait la récidive, augmentaient les chances pour les personnes libérées de se trouver un emploi et d'obtenir un revenu plus élevé qu'avant leur incarcération (Stevens, 1998; Ellis, McFadden et Colaric, 2008; Barrett, Allenby et Taylor, 2010; Yates, 2012). Ces données ont été confirmées concernant les études de niveau secondaire (Barrett, Allenby et Taylor, 2010) et postsecondaire (Stevens, 1998; Yates, 2012) ainsi que chez les femmes incarcérées (Stevens, 1998) et les personnes incarcérées en pénitencier à sécurité maximum (Stevens, 1998).

Bien que les gains s'argumentent fréquemment du point de vue des résultats *pour* la personne incarcérée, pour *sa* réinsertion sociale épanouissante, sous l'égide d'une politique gagnant-gagnant, ceux-ci s'intègrent dans une logique de bénéfices nettement supérieurs pour le système en place, particulièrement d'économies avantageuses pour les contribuables. Certains-es chercheurs-es estiment effectivement qu'« un million dépensées en éducation carcérale évite 640 crimes, alors que la même somme investie en détention uniquement n'en prévient que 350 » (Bazos et Hausman, 2003 dans Ellis, McFadden et Colaric, 2008 : 206). En réduisant le nombre de récidives, les coûts liés à la réincarcération sont drastiquement diminués. Par exemple, selon l'étude de Stevens (1998), les 21 hommes qui n'ont pas été réincarcérés suite à l'obtention d'un diplôme représentent une économie de 708 935 \$US aux contribuables de la Caroline du Nord, et ce uniquement pour la première année de potentielle réincarcération. En ce sens, l'éducation carcérale offerte est présentée comme opportune en fonction des bénéfices potentiels pour la société, particulièrement en ce qui a trait à la main-

d'œuvre peu qualifiée, et reste ainsi comprise comme « un plan financièrement responsable plutôt qu'une mesure réhabilitative »¹⁸ (Oppenheim, 2010 : 6).

Parmi les différents niveaux d'éducation, le niveau postsecondaire se distingue par ses résultats supérieurs en termes de « réinsertion sociale », à la fois en termes de plus faible récidive et d'entrée prépondérante dans le marché du travail (Ayers et al., 1979; Duguid, Hawkey et Knights, 1998; Wilson, Gallagher et Mackenzie, 2000; Case et Fassenfest, 2004; Erisman et Contardo, 2005). Pourtant, si le niveau postsecondaire se manifeste dans la littérature comme un prophète de la réinsertion sociale, plusieurs enjeux sont au centre de ses résultats « supérieurs ». D'abord, la méta-analyse de Wilson, Gallagher et Mackenzie (2000 : 361) démontre qu'entre 1975 et 2000, « 89% des études ont été jugées de mauvaise qualité méthodologique »¹⁹, appelant donc à une prudence interprétative. Ensuite, le terme postsecondaire manque en spécificité :

La plupart des ouvrages sur l'enseignement supérieur ne parviennent pas à différencier les cours universitaires (sans diplôme), la formation professionnelle (avec ou sans certificat) et les programmes accordant des diplômes pour une majeure, pour un baccalauréat ou pour une maîtrise. La catégorisation "enseignement correctionnel postsecondaire" est utilisée pour désigner l'une ou l'autre de ces formes distinctes d'enseignement supérieur.

(Tucker, 2009 : 61)²⁰

La terminologie « postsecondaire » pose donc problème puisqu'elle réfère à différents objectifs et différentes structures au sein de l'éducation formelle qui prend place à la suite du secondaire. Deux niveaux différents peuvent être jumelés ensemble, par exemple une formation professionnelle courte en électricité et un programme de second cycle universitaire. De plus, lorsque les programmes sont disponibles au même niveau, par exemple un baccalauréat en ingénierie et un baccalauréat en littérature, ils sont compris comme équivalents, indépendamment de leur contenu profondément différent, puisque sanctionnés par la même

¹⁸ Traduction libre : « ...and correctional education as a fiscally sound policy rather than a rehabilitative one »

¹⁹ Traduction libre : « a full 89 percent of the studies were judged to be of poor methodological quality »

²⁰ Traduction libre : « most of the literature on higher education fails to disaggregate between college coursework (where no degree is conferred), vocational training (with or without a certificate), and programs that award Associates, Bachelors, or Masters degrees. The title "post-secondary correctional education (PSCE)" is used to refer to any of these distinct forms of higher education. »

institution. Faute de précision, si les résultats proviennent d'une étude bien construite, il reste impossible de conclure sur une explication compréhensive : ces résultats sont-ils le fait des visées des programmes (enseignement critique/réflexif ou professionnel), des enseignants-es (professionnels qualifiés ou bénévoles non-certifiés), de leur adéquation ou non aux systèmes formels de certification existant hors des murs du pénitencier ou même en raison d'un biais d'autosélection des étudiants-es qui s'y inscrivent (atteindre le niveau postsecondaire peut impliquer une plus grande facilité scolaire ou une propension initiale plus faible à la récidive). Donc, au final, si certains-es maintiennent que l'éducation postsecondaire obtient de meilleurs résultats, une affirmation qui elle-même pourrait être contestée, on reste bredouille à réellement comprendre pourquoi.

La récidive : un indicateur faible

Si plusieurs approuvent qu'un objectif de réinsertion est nécessaire et souhaitable au sein de l'éducation carcérale –et donc qu'elle existe non pas comme un droit, mais plutôt comme une partie inhérente d'un système de privilège- la mesure de la récidive reste d'« autant plus un indicateur faible de réinsertion. Brewster et Sharp (2002) explorent la normativité inhérente au concept de récidive comme mesure de la réinsertion sociale, qui conçoit celle-ci dans une dualité réussite/échec. Bien que les études sur le sujet utilisent toutes le concept de récidive, elles conceptualisent et définissent ce dernier de façons considérablement différentes (Perreault et Meilleur, 2014), c'est-à-dire au sein d'un continuum incluant :

- 1- la pleine intégration de la société sans retour à une activité criminelle de quelque sorte que ce soit,
- 2- le retour à une activité criminelle sans que le système de justice pénale ne le détecte,
- 3- la révocation de la libération conditionnelle ou d'une autre durée de la libération en raison d'une infraction à une règle technique,
- 4- la réarrestation pour un nouveau crime, mais sans condamnation,
- 5- la condamnation pour un nouveau crime, mais sans réincarcération,
- 6- la réincarcération pour un nouveau crime.

(Duguid, 2000 : 132-133)²¹

²¹ Traduction libre : « 1- Full integration with society and no return to criminal activity of any sort; 2- Return to criminal activity without detection by the criminal justice system; 3-Revocation of parole or other term of release because of a technical rule infraction; 4- Rearrest of a new crime, but not conviction; 5- Conviction for a new crime but no re-incarceration; 6- Re-incarceration for a new crime »

Appuyés sur la prémisse bancale qu'est nécessairement réinséré celui ou celle qui ne récidive pas, les mesures et les analyses en terme de récidive « émergent parce qu'ils constituent des "éléments qui peuvent être mesurés", plutôt que parce qu'ils représentent de façon précise le concept qui cherche à être mesuré »²² (Liebling, 2004 : 128). En effet, les études qui s'attellent à la tâche semblent avant tout concernées par ce qui peut être précisément jaugé, plutôt que ce qui mesurerait effectivement la réinsertion sociale. Maidment (2007) souligne, entre autres, que la réarrestation, la révocation et la réincarcération sont majoritairement causées par des violations de conditions de libération, qui sont habituellement des actes permis et légaux dans la population générale. Par exemple, la réincarcération suite à la consommation d'alcool ou la fréquentation d'un débit de boisson permet difficilement de tirer de conclusions sur la valeur et l'utilité de l'éducation reçue. De plus, aucune des études rencontrées n'évaluaient les nuances dans l'amélioration et l'intégration de la personne incarcérée, ni de rendre compte de données personnelles (Oppenheim, 2010). Ainsi, les définitions individuelles du succès d'un programme sont largement évincées du débat, les critères de réussite étant imposés sur les personnes incarcérées par les chercheurs-es (Maidment, 2007). Finalement, il est particulièrement difficile de départir les individus qui n'auraient pas récidivé indépendamment de l'éducation reçue en pénitencier de ceux qui n'ont pas récidivé en raison de cette éducation (Brazil, 2006).

1.2.3 Dépasser le discours utilitaire

Au final, cette vision utilitaire de l'éducation assume qu'un individu, étiqueté comme déviant, puisse être « réparé » lorsque retiré et resocialisé à l'aide des mêmes mécanismes ayant contribué à sa « défectuosité », pour ensuite être retourné à ses coordonnées initiales en société. Ainsi, quatre principales prémisses lacunaires encadrent cette conception. Premièrement, que les personnes incarcérées sont « profondément défectueuses »²³ (Oppenheim, 2010 : 68) et nécessitent donc d'être corrigés. Deuxièmement, que cette défectuosité se situe au niveau de la personne et qu'elle doit conséquemment être traitée de

²² Traduction libre : « measurements arising because they constitute 'things that can be measured' rather than because they reflect accurately the concept at issue »

²³ Traduction libre : « deeply flawed »

façon individuelle, plutôt que comme un symptôme du fonctionnement social plus général. En effet, ce type de discours ne remettent pas en question les logiques de reproduction sociales responsables des choix individuels, et ne cherchent donc pas à agir sur celles-ci. Troisièmement, que l'éducation a le potentiel de réhabiliter, alors qu'elle fait elle-même partie de ces facteurs ayant contribué à la déviance de l'individu (Oppenheim, 2010). En effet, les politiques et pratiques des institutions scolaires ont servi, au travers du temps et des pays, à évincer les étudiants-es racisés-es et/ou des classes sociales moins nanties. Oppenheim aborde les contradictions au sein des programmes offerts et des études concernant l'éducation carcérale, d'une part qui sert à maintenir les inégalités scolaires plutôt qu'à les confronter, et qui continue de s'appuyer sur une tradition historique qui suppose que la réforme du comportement peut se produire à l'aide de l'enseignement, même si cet enseignement est profondément standardisé et axé sur l'acquisition de savoir-faire limité (Oppenheim, 2010). L'importance des mécanismes de reproduction des privilèges par l'école en fait un lieu qui conjugue à la fois la perpétuation du pouvoir, domination et légitimation de l'ordre social (Braz, 2011). Quatrièmement, que l'éducation reçue lorsqu'on est incarcéré-es, souvent limitée et de courte durée, a non seulement un pouvoir réhabilitant, mais que ce pouvoir aura préséance sur les autres contraintes sociales auxquelles la personne fera face une fois libérée.

L'exigence envers les programmes d'éducation carcérale de produire des résultats mesurables, des *hard outcomes*, justifie l'attachement des établissements carcéraux aux systèmes traditionnels d'instruction. Ceux-ci permettent tout spécialement de réinvestir le discours responsabilisant en vogue au sein de l'institution pénitentiaire. En effet, l'accréditation témoigne d'un individu *réformé* qui possède *tous les outils* en mains pour se réinsérer en société. Le fardeau de la réhabilitation incombe donc à la personne incarcérée, qui a le *privilège* de se scolariser aux *frais des contribuables*, se devant donc d'obtenir un diplôme *transformateur*. Cette conception de la réinsertion grâce à l'éducation évite de s'interroger sur la valeur de ces diplômes, qui les promettent souvent à une sous-qualification, la précarité et un maigre salaire (Brazil, 2006). De plus, elle évite de questionner « les effets des autres facteurs, tels que le racisme, la pauvreté et l'oppression sur les décisions et la qualité de vie

des personnes incarcérées »²⁴ (Oppenheim, 2010 : 69). Ce type d'éducation est particulièrement bénéfique d'un point de vue de la rentabilité, puisqu'il contribue, au mieux, à diminuer le taux de récidive en évitant d'amorcer une remise en question des systèmes en place (Brazil, 2006). En ce sens, la littérature sur l'éducation carcérale reste particulièrement carcéralo-centrée :

En se contentant de placer « la mission la réinsertion » comme socle et comme finalité de l'analyse, le travail se limitant à énumérer tout ce qui empêche sa réussite et sa réalisation, le chercheur risque d'épouser implicitement le projet correctionnaliste et produit alors une critique molle, étrangement compatible aux pouvoirs disciplinaires qu'une déconstruction plus aboutie aurait dû objectiver

(Chantraine, 2004 : 3)

Les présentes recherches sur l'éducation carcérale sont majoritairement des études évaluatives de programmes déjà en place, rarement conduites par des sociologues. Ces études visent essentiellement à fournir des suggestions de modifications et d'ajustements plutôt qu'une remise en question de leur création et/ou de leur fonctionnement (Salane, 2010).

Accès inégal aux programmes d'éducation

Si non seulement la littérature s'appuie sur des prémisses d'utilité et de rentabilité de l'éducation, de grands pans de littérature évincent complètement la question de l'accès à l'éducation en fonction du genre ou de l'ethnicité. Si l'éducation en milieu carcéral est loin de répondre aux critères d'un droit inaliénable, elle s'avère aussi être un privilège *masculin*.

La situation peu enviable de l'accès aux programmes éducatifs chez les femmes s'inscrit dans un accès plus difficile à tous types de programmes. Actuellement, dans les systèmes carcéraux nord-américains, les femmes ont rarement accès à une programmation comparable, à la fois quantitativement et qualitativement, à celle des hommes incarcérés (Delveaux, Blanchette et Wickett, 2005; La Société Elizabeth Fry, 2011). En effet, non seulement les femmes ont accès à un faible nombre de programmes, éducatifs ou non, mais ceux auxquels elles ont accès sont soit directement calqués sur les programmes pour hommes,

²⁴ Traduction libre : « rarely interrogate the effects of other factors such as racism, poverty, and oppression upon the decisions and life outcomes of incarcerated people ».

soit imprégnés des stéréotypes du rôle des femmes en société. Pourtant, la recherche a démontré que les femmes incarcérées diffèrent des hommes en ce qui concerne leurs caractéristiques personnelles, leur trajectoire criminelle et leurs « besoins ». Ces différences ont soulevé chez les chercheurs-es la nécessité d'une programmation sexospécifique, c'est-à-dire démontrant une compréhension de la réalité des femmes criminalisées (Ellis, McFadden et Colaric, 2008). Les femmes ont plus difficilement accès à des programmes sexospécifique en raison de leur réalité historique comme population minoritaire. En effet, non seulement les populations féminines incarcérées en pénitencier sont plus petites que dans les pénitenciers pour hommes, mais il y a significativement moins d'institutions pour femmes, la population est donc plus hétérogène (Arditi et al., 1973). Cette situation a entraîné un manque de ressources, de services et de conditions pour voir émerger des programmes adaptés (Arbour, 1996; Campbell, 2004). Si le faible nombre de femmes incarcérées est fréquemment mis de l'avant pour justifier le faible nombre de programmes, il ne permet pas de justifier les différences qualitatives entre la programmation pour femmes et celle pour hommes (Arditi et al., 1973). En effet, le peu de programmes disponibles sont façonnés à partir des stéréotypes législatifs et administratifs concernant la nature et des besoins des femmes (Arditi et al., 1973; SCC, 1990; Morash, Haarr et Rucker, 1994; Case et Fassenfest, 2004; Lahm, 2011). Ce qui est jugé approprié chez les femmes est ainsi enraciné dans une vision de leur fragilité mentale et émotionnelle combinée de mythes misogynes sur la valeur et les capacités des femmes (Zaitzow, 2004; Oppenheim, 2010). De plus, peu de programmes prennent en compte l'évolution du rôle des femmes dans les dernières décennies (Lahm, 2011). De plus, la majorité des études n'entament pas de réflexion sur le traitement des femmes racisées, elles sont plutôt traitées comme une population homogène, à l'image des femmes blanches étudiées (Chigwada, 1989).

Du côté de l'emploi, bien qu'une majorité des personnes incarcérées aient déclaré déjà avoir occupé un emploi régulier licite, 60% des femmes étaient sans emploi immédiatement avant leur arrivée en pénitencier (Barrett, Allenby et Taylor, 2010). 80% de ces femmes invoquaient des raisons en regard des comportements de consommation, de la santé mentale, de l'incapacité, du manque de compétences ou du statut de mère célibataire (Barrett, Allenby et Taylor, 2010). Près de 60% des personnes incarcérées ont peu de qualifications à l'emploi

(SCC, 2014b). Les femmes sont donc plus susceptibles que leurs homologues masculins d'obtenir un plan de traitement incluant la scolarité et l'emploi (Kong et Aucoin, 2008). Les expériences face à l'éducation et à l'emploi de la population carcérale fédérale féminine varient de celles des hommes (Boe, 2005) :

Par rapport aux délinquants, les délinquantes ont plus de besoins dans trois domaines, en l'occurrence la stabilité de la vie affective, les relations conjugales et familiales ainsi que la formation scolaire et professionnelle. En revanche, les délinquants ont plus de difficultés dans le domaine de la toxicomanie, en particulier la consommation d'alcool.

(Blanchette et Dowden, 1998 : 42)

Ainsi, non seulement les femmes ont des « besoins » plus importants en ce qui concerne la formation scolaire et professionnelle, mais la réalisation de ceux-ci s'avèrent qualitativement plus importante pour elles (SCC, 1990). Celles-ci sont principalement sensibles à la valeur sociale accordée à l'obtention d'un diplôme (MacGuinness, 2000).

En conclusion, la compréhension de l'éducation en milieu carcéral s'est grandement transformée au travers des ans, mais reste majoritairement teintée par la compréhension qu'en ont les systèmes d'incarcération en place. Les *hard outcomes* ont gagné une place de plus en plus grande dans les discours qui l'entourent et ont alimenté tout un pan de littérature sur la réinsertion, et spécifiquement sur la récidive. Ces mesures rigides mises de l'avant pour valider les résultats obtenus d'un côté désintègrent le caractère inaliénable du droit à l'éducation, et de l'autre contribuent à réinvestir la philosophie correctionnaliste, c'est-à-dire la responsabilisation des personnes incarcérées et l'inscription de leur déviance en dehors du champ des inégalités sociales.

Chapitre 2

2.1 Fonctionnement de l’incarcération au Canada

Au Canada, la *Loi constitutionnelle de 1867*²⁵ fixe, entre autres, le partage des compétences fédérales, provinciales et territoriales²⁶. Le droit criminel est de compétence fédérale et s’applique, de manière uniforme, à l’ensemble des provinces canadiennes (Gouvernement du Canada, 1982 : art 91). Le système de justice et l’incarcération sont, quant à eux, des compétences partagées. De fait, l’incarcération se décline en deux paliers : l’incarcération fédérale et l’incarcération provinciale. Les établissements fédéraux et provinciaux ne sont communément pas nommés de la même façon : les premiers sont des pénitenciers, les secondes des prisons. Jugées sous les mêmes lois, les personnes sont incarcérées à l’un ou l’autre des paliers en fonction de leur sentence. Une sentence d’emprisonnement totalisant plus de deux ans se fera en pénitencier, toutes celles inférieures à « deux ans moins un jour » se feront en prison (Sécurité publique du Québec, 2014a). L’incarcération ne se départage donc pas directement en fonction du crime commis, mais en fonction de la sentence reçue pour celui-ci. Dans le cas d’une incarcération préventive durant le processus judiciaire, la personne –appelée prévenue– est de responsabilité provinciale jusqu’au prononcé d’une sentence (*ibid.*). Dans ce partage des compétences, « les provinces ont pleine compétence sur l’établissement, l’entretien et l’administration des prisons », malgré cette indépendance, elles ont un fonctionnement similaire aux pénitenciers en regard de la structure, de la gestion de la sécurité et des philosophies d’intervention (Sécurité publique du Québec, 2014a : n.p.). Sur les 40 147 adultes incarcérés au Canada, en moyenne, chaque jour, 14 742 l’étaient en pénitenciers et 25 405 l’étaient en prisons (Statistique Canada, 2017). Le plus grand nombre de personnes incarcérées dans les établissements provinciaux s’explique en grande partie par l’incarcération préventive. À titre d’exemple, en 2014, 46% des 4,900 places

²⁵ À l’époque appelée *l’Acte de l’Amérique du Nord Britannique de 1867*

²⁶ Les territoires canadiens ont des pouvoirs souverains différents des Provinces, et parfois distincts d’un territoire à un autre. Leur complexité constitutionnelle ne sera donc pas abordée dans les sections qui suivent, à défaut de pouvoir en faire une présentation juste.

en prisons au Québec étaient occupées par des personnes prévenues (Sécurité publique du Québec, 2014b).

Au niveau fédéral comme au niveau provincial, les établissements d’incarcération se divisent en fonction du sexe biologique des personnes incarcérées, indifféremment de l’identité de genre, donc de l’acceptation des construits de genre assignés au sexe biologique et de l’identification, ou non, des personnes concernées à ceux-ci (SCC, 2015). Cette incarcération en fonction du sexe entraîne des différences structurelles et fonctionnelles entre les établissements. Ces différences sont le produit, à la fois, des stéréotypes de genre intégrés par les administrations carcérales, et des modifications effectuées suite aux pressions et mouvements pour le droit des femmes. Ainsi, si on observe certains gains du côté de l’incarcération des femmes, par exemple la mise en place d’options innovatrices au regard de l’architecture, celles-ci viennent minimalement combler les injustices systémiques et structurelles dont elles ont été -et sont encore- victimes au sein des établissements carcéraux. À cet égard, plusieurs critiques soulignent la cooptation de ces avancées dans l’objectif de réitérer un registre traditionnel qui devient « un contrôle plus diffus, en apparence plus doux, mais un contrôle, une surveillance plus étendue, plus profonde et insidieuse qui pénètre davantage les fibres les plus intimes de la personne » (Hannah-Moffat, 1991; Frigon, 2002 : 26). En 2015-2016, les femmes admises en détention après condamnation représentaient 11% de la population carcérale provinciale et territoriale, et 8% au palier fédéral (Statistique Canada, 2017 : 5). Enfin, à la fois les établissements fédéraux et provinciaux se déclinent en trois niveaux possibles, c’est-à-dire de sécurité minimale, moyenne ou maximale, n’excluant pas l’existence de multiniveaux (SCC, 2016).

2.2 Les programmes éducatifs : professionnels et académiques

Les programmes offerts en milieu carcéral dépendent largement du palier d’incarcération. Ainsi, la durée de la sentence aura un impact significatif sur les types de programmes éducatifs disponibles, ceux-ci nécessitant souvent un investissement de temps que les personnes sous mandat provincial peuvent difficilement se permettre. En vue des « courtes » sentences, il sera souvent privilégié par l’administration d’offrir des programmes directement liés aux « besoins criminogènes » et aux « risques », en vue du retour en société

déjà à l'horizon. Les contraintes logistiques liées aux plus courtes sentences en établissement provincial rendent donc difficile l'offre de programmes éducatifs, spécifiquement les programmes postsecondaires, qu'ils soient universitaires ou collégiaux. Les pénitenciers ont donc une tradition éducative plus riche, principalement en raison des sentences plus longues qui ont permis d'investir dans une plus grande variété de programmes, mais aussi en raison du désir de garder occupées les personnes incarcérées. C'est pour cette raison que cette recherche se concentra sur l'enseignement en milieu pénitentiaire et, donc, encadré par le Service correctionnel du Canada. De plus, indépendamment du palier d'incarcération, l'offre éducative est influencée par les niveaux de sécurité attribués aux pénitenciers dans lequel est incarcérée la personne. Historiquement, les pénitenciers côté « maximum » ont eu peu de programmes, et ceux-ci ont été offerts de manière sporadique.

S'ajoute dès lors une nouvelle complexité constitutionnelle : alors que la *Loi constitutionnelle de 1867* répartit les compétences en matière d'incarcération entre provincial et fédéral, elle attribue aux provinces la responsabilité entière de l'éducation (Gouvernement du Canada, 1982 : art 93). Cette compétence provinciale inclura l'autorité sur « les programmes universitaires, le contrôle des diplômes [et] les tests de compétences » (Braën, 2002 : 9). En ce sens, si les établissements d'incarcération fédérale ont une riche tradition de programmes scolaires, ceux-ci s'inscrivent à l'intersection de deux compétences, chaque programme scolaire est tributaire de la province ou du territoire dans lequel se situe le pénitencier l'offrant.

Pour encadrer ce transfert de compétence entre provincial et fédéral, entre éducation et incarcération, le SCC s'est doté de politique spécifique encadrant et interprétant le droit à l'éducation des personnes incarcérées. La Directive 720 fixe actuellement le niveau de scolarisation minimale à atteindre à l'équivalent d'une 12^{ième} année (SCC, 2007; Sapers, 2015). Cette interprétation est ancrée dans une conception de l'éducation carcérale où le droit des détenus s'arrête à peu près là où l'obligation de la scolarité hors-pénitencier cesse. Les programmes d'éducation de plus haut niveau ne sont donc plus financés par le SCC, puisqu'ils dépassent leur mandat autoattribué. Le premier but cité par cette directive est de « [f]aciliter la réinsertion sociale des détenus ». Ainsi, non seulement la prestation de service éducatif est

limitée à un certain niveau à atteindre, mais se comprend seulement à l'intérieur d'une dimension « réhabilitatrice ». Selon la directive 720, une évaluation du niveau scolaire atteint par la personne doit avoir lieu dès son incarcération. Dans l'éventualité où ce niveau est inférieur à une 12^{ième} année, le plan de traitement de la personne *doit* inclure la scolarisation. Par contre, en 2002 et 2003, ainsi qu'en 2011, il a été reproché au SCC de n'avoir procédé à l'évaluation au plan académique que chez le deux tiers de leurs admis-es (Boulerice, 2011). Actuellement, le choix de l'agent-e correctionnel-le prime sur la volonté des personnes incarcérées de participer à des programmes éducatifs. Par exemple, si l'éducation entre en conflit avec d'autres programmes jugés essentiels par l'agent-e correctionnel-le, ces derniers auront malgré tout préséance (Brazil, 2006), et ce puisque « le SCC n'a pas élaboré de lignes directrices visant à établir les priorités en ce qui concerne la prestation de ses programmes d'éducation parmi les autres interventions prévues dans le plan correctionnel des délinquants » (Sapers, 2015 : 43).

En 2014, 34% des personnes incarcérées au fédéral participaient, à différents niveaux, à un programme d'études, pour un investissement total de 19 millions de dollars annuels (Sapers, 2015). Le SCC englobe trois catégories de programmes scolaires dans une politique unifiée, c'est-à-dire la formation de base, la formation professionnelle et les études postsecondaires (SCC, 2007; Lamoureux, 2009), qui sont par la suite interprétées en fonction des systèmes scolaires sanctionnés dans la province ou le territoire applicable.

2.2.1 Programmes de formation de base

La formation de base consiste en toutes les équivalences nécessaires pour atteindre le niveau terminal de l'école secondaire. Du point de vue des différents systèmes scolaires au Canada, celle-ci est très similaire d'une province à une autre (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2008). En milieu carcéral, les programmes de formation de base regroupent une majorité des étudiants-es. En effet, les personnes incarcérées ont habituellement des taux de scolarisation largement inférieurs à ceux de la population non-incarcérée, une tendance observable dans une majeure partie des pays occidentaux (pour le Canada voir Boe, 2005; pour la France voir Milly, 2010). Plus de 60% des personnes incarcérées au Canada n'ont pas atteint l'équivalent d'un diplôme secondaire, 30% n'ayant pas

terminé une 8e année (Stevens, 2000; Sapers, 2015). L'éducation de base est donc non seulement la priorité éducative du SCC, mais a aussi les plus hauts taux d'inscription (Crouse, 2000). Si la situation des femmes est statistiquement similaire à celle des hommes (Barrett, Allenby et Taylor, 2010), les femmes autochtones ont un niveau de scolarisation inférieur à la moyenne des femmes incarcérées, certaines n'ayant même jamais fréquenté d'institutions scolaires (SCC, 1990). En raison des faibles taux d'alphabétisation et de diplomation, la majorité des programmes éducatifs en pénitenciers et en prisons adressent la formation de base.

2.2.2 Programmes de formation professionnelle et en cours d'emploi

Le SCC met largement de l'avant ses différents types de programmes de formation professionnelle et en cours d'emploi, en raison des « besoins » des personnes incarcérées concernant l'emploi, jugé comme un vecteur principal de la réinsertion. En effet, bien qu'une majorité des personnes incarcérées aient déclaré déjà avoir occupé un emploi régulier licite, 60% d'entre-eux et d'entre-elles ont peu de qualifications à l'emploi (Blanchette et Dowden, 1998; SCC, 2014b). Ce type de programmes est favorisé à la fois dans les établissements pour hommes et pour femmes, bien que pour ces dernières, il s'agit fréquemment des seuls programmes disponibles, alors que les hommes incarcérés ont accès à une diversité de types de programmes (Lahm, 2011).

La catégorie des programmes de formation professionnelle, telle que conceptualisée par le SCC, regroupe à la fois les formations –en cours d'emploi ou professionnelle- qui se déclinent par la suite en programmes –d'emploi ou d'employabilité. Ces deux différents programmes sont définis en des termes vagues et font référence à des catégories non-mutuellement exclusives, il est donc ardu d'en dégager une compréhension de la spécificité de chaque programme, et des relations qui les lient. À partir de la *directive 720* qui encadre les programmes et services d'éducation offerts par le SCC, il est tout de même possible de resserrer à deux types de formations : la formation professionnelle et la formation en cours d'emploi (SCC, 2007). La formation professionnelle est *certifiée* et permet d'acquérir des *compétences professionnelles*, et est donc dépendante des systèmes scolaires provinciaux qui l'encadrent et la légitime. De l'autre côté, la formation en cours d'emploi offre une

« occasion de pratiquer des *compétences générales* et d'acquérir des compétences techniques ou spécialisées dans le cadre de programmes d'emploi offerts dans les établissements » (SCC, 2017 : n.p.: je souligne).

La formation professionnelle est ancrée dans la compétence d'éducation provinciale, elle est donc encadrée par les normes du Ministère, dispensée par des enseignants-es formés et sanctionnée par un diplôme. La formation en cours d'emploi, elle, se dérobe à la compétence provinciale de l'éducation, puisqu'elle existe en marge de la diplomation. Au SCC, la formation en cours d'emploi est largement prise en charge par le programme CORCAN. CORCAN est le programme éducatif le plus généralisé au sein du SCC, mais surtout le plus financé. En effet, celui-ci « exploite 106 ateliers dans 28 établissements fédéraux » et accapare 41,5 M\$ pour son fonctionnement, alors que les programmes d'éducation tous niveaux confondus en coûtaient 19 M\$ (Sapers, 2015 : 45)²⁷. Créé en 1992, il s'agit d'un organisme de service spécial qui offre des ateliers industriels de formation pour les personnes incarcérées, et dont les produits sont vendus au sein des ministères ou servent aux besoins du pénitencier (SCC, 2013). L'essence du programme se résume à l'expérience de travail, dont les acquis en termes de « leçons transférables et des compétences psychosociales » se résume à « la satisfaction éprouvée après avoir accompli une bonne journée de travail et l'estime de soi qui découle de la ponctualité, de l'autodiscipline, de la fiabilité et de la responsabilité » (Sapers, 2015 : 45). Les programmes de formation en cours d'emploi seront donc vivement critiqués en raison « des attributions de travail qui n'ajoutaient presque rien à l'expérience de travail », mais aussi en raison des faibles résultats de ces expériences de travail (Sapers, 2015 : 47).

Les femmes, bien qu'elles soient plus susceptibles que leurs homologues masculins d'obtenir un plan de traitement incluant la scolarité et l'emploi (Kong et Aucoin, 2008), ont accès à peu de variété dans les programmes disponibles, qui sont parfois uniquement des cours « reliés aux besoins d'entretien de l'établissement » (SCC, 1990). En effet, les femmes sous la responsabilité du SCC « travaillent presque exclusivement dans le domaine des textiles »

²⁷ Les coûts estimés pour CORCAN sont ceux de 2015-2016, alors que le coût des programmes d'éducation s'appuient sur les coûts de 2013-2014.

(Sapers, 2015 : 46). En ce sens, l'offre d'éducation carcérale est profondément ancrée dans la philosophie des écoles réformatrices, c'est-à-dire l'enseignement de professions traditionnellement féminines qui favorisent leur rôle de « gardiennes de la maison et de la famille » (Morash, Haarr et Rucker, 1994; Gillis, 1999; Young et Mattucci, 2006). Les femmes ont donc eu accès à une offre éducative stéréotypée en fonction de leur genre, dont l'efficacité n'a été démontrée que par quelques données anecdotiques (Gillis, 1999; Oppenheim, 2010). Le SCC continue à favoriser des programmes professionnels qui répondent à des stéréotypes de genre concernant la place et les capacités des femmes, ce que Lahm qualifiera de « pink-collar job », c'est-à-dire d'emplois en col rose (Arditi et al., 1973; Schram, 1998; Young et Mattucci, 2006; Lahm, 2011). Ces emplois sont influencés à la fois par la conception traditionnelle du rôle de la femme, mais aussi de la valeur plus élevée des emplois masculins (Wharton, 2005). Ainsi, les « emplois de col rose » confinent les femmes dans des emplois traditionnels féminins, par lesquels sont maintenues les inégalités salariales entre hommes et femmes (Lahm, 2011). Ces formations professionnelles répètent donc les stéréotypes, mais les promettent aussi à des emplois plus instables et moins payants (*ibid.*). Conséquemment à l'absence de recherches sur les femmes incarcérées, peu d'études se sont attardées à l'effectivité et la pertinence des programmes professionnels chez les femmes (Young et Mattucci, 2006). Au Canada, les employés du SCC ont souligné la nécessité d'offrir plus d'occasions de formation, un plus grand choix de programmes, des programmes mieux adaptés, plus stimulants et plus variés ainsi qu'un investissement de fonds spécifiquement pour répondre à l'éducation des femmes (Delveaux, Blanchette et Wickett, 2005; Sapers, 2015).

2.2.3 Programmes d'éducation « postsecondaire »

Apogée et déclin des programmes postsecondaires

Les établissements fédéraux canadiens ont une longue histoire en lien avec l'éducation postsecondaire. Les programmes carcéraux universitaires les plus renommés sont ceux développés en Colombie-Britannique entre 1972 et 1993. Ceux-ci ont attiré une attention

mondiale et sont devenus des modèles de référence pour instaurer des programmes d'éducation carcérale dans plusieurs pays (Crouse, 2000)²⁸. Malgré leur popularité, à la fois en termes de taux de participation et de rayonnement international, tous les programmes universitaires en pénitenciers sont abolis en 1993 par le Ministre de la Sécurité publique - Solliciteur général à l'époque. Cette décision est concomitante à une diminution drastique des programmes d'éducation postsecondaire aux États-Unis (Lahm, 2011). Deux principales raisons sont évoquées pour expliquer les coupes budgétaires : d'un côté les programmes coûtaient trop chers (Crouse, 2000) et de l'autre, ils n'étaient pas directement liés à des facteurs considérés « criminogènes » (Duguid, 2000), au centre de la nouvelle philosophie correctionnaliste. Pourtant, plusieurs-es chercheurs-es soulignent que ce type de programme nécessite une fraction du financement typiquement alloué aux programmes réhabilitatifs (Murphy, 1998 dans Crouse, 2000). De plus, ces programmes se sont avérés non seulement adresser ces « facteurs criminogènes », mais obtenir des résultats plus probants en terme de réinsertion que ces derniers :

Une recherche subséquente [...] a clairement démontré que les cours de sciences humaines, en plus d'autres avantages, surpassaient à leur propre jeu les programmes qui tentaient de directement adresser la conduite délinquante : Les étudiants qui ont suivi les programmes d'arts et de sciences sociales de Simon Fraser ont obtenu des résultats beaucoup plus élevés en ce qui concerne le maintien en communauté que les dispositifs de prédiction de la récidive du SCC auraient suggéré.

(Warner, 2007 : 172)²⁹

En effet, suite à l'abolition des programmes universitaires, le *Conseil de recherches en sciences humaines* finance une recherche pour évaluer l'effectivité de ces programmes, utilisant le SIR (*Statistical Index on Recidivism*), un outil statistique développé par le SCC même (Duguid, 2000). L'étude montre que, chez les hommes dont la première libération a eu lieu plus de trois ans avant la recherche en question, la récidive prédite par l'outil était de 42%, alors qu'en réalité 25% d'entre eux ont effectivement récidivé (Duguid, Hawkey et

²⁸ Entre autres, les États-Unis, l'Angleterre et l'Australie.

²⁹ Traduction libre : « Subsequent research [...] made very clear that the humanities courses, aside from other benefits, actually beat those that attempted to directly address offending behaviour even at their own game : Students who took the Simon Fraser arts, social science and similar achieved far greater results in relation to staying out of prison than the CSC's own recidivism prediction devices would have suggested. »

Pawson, 1996; Duguid, Hawkey et Knights, 1998). De manière systématique, les différents groupes de personnes incarcérées ayant participé à des cours universitaires avaient des taux de récidive plus bas que prévu. Les programmes universitaires n'ont été offerts qu'aux hommes incarcérés; l'étude ne peut donc renseigner sur l'effectivité chez les femmes.

Par contre, indépendamment de leur coût ou de leur effectivité, ils rejoignent peu de personnes en milieu carcéral. Entre les murs des pénitenciers situés au Québec, le nombre de personnes incarcérées qui pourraient bénéficier de l'éducation postsecondaire est plutôt bas, c'est-à-dire moins de 10% (Grenier, 2013). Ce pourcentage semble cohérent avec le nombre d'étudiants-es participant, auparavant à des programmes universitaires et collégiaux, en pénitenciers. En effet, en 1978, les étudiants-es universitaires et collégiaux représentaient 10% du nombre de personnes incarcérées inscrites dans des programmes éducatifs à temps plein, à travers le Canada (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1979).

Les résultats positifs démontrés par cette étude portent à croire que l'abolition des programmes universitaires n'est pas une décision économique, mais est plutôt attribuable à une réorientation de la vision du SCC : celui-ci favorise des formations plus courtes, plus professionnelles et délaisse les « arts libéraux », ainsi que tous les programmes non-essentiels à son mandat (Crouse, 2000; Yates, 2012). Les « arts libéraux », c'est-à-dire les programmes pluridisciplinaires qui s'orientent vers l'acquisition d'une connaissance critique, ont progressivement disparu du paysage de l'éducation carcérale depuis les années 1990 (Yates, 2012). Plusieurs sujets et disciplines liés à ceux-ci ont été considérés comme controversés, favorisant un « exercice de pouvoir » (Oppenheim, 2010 : 29) et orienté contre l'ordre établi (Parrotta et Thompson, 2011; Yates, 2012). Tucker (2009 : 7)³⁰ plaide que la philosophie derrière les programmes d'« arts libéraux » entre en contradiction avec les prémisses du système carcéral : « la réhabilitation dans les prisons repose largement sur l'idée que la vérité est connue, et que réhabiliter les prisonniers consiste à leur enseigner à accepter celle-ci sans critique. Ainsi, le monde culturel des prisons nie l'incertitude et la curiosité qui anime les

³⁰ Traduction libre : « Rehabilitation in prisons is largely predicated on the idea that truth is known, and that curing prisoners is a matter of training them to accept it uncritically. Thus, the cultural world of prisons denies the very uncertainty and curiosity that drives the liberal arts program »

programmes d'arts libéraux ». En effet, les programmes d'« arts libéraux » offerts en Colombie-Britannique visaient à engager des « processus complexes de changement, de développement, de maturation et de transformation »³¹ de la personne incarcérée, en l'exposant à :

- À une prise de conscience de la possibilité d'un changement ou d'un développement individuel, d'un mode de vie différent qui ne s'appuierait pas sur une prémisse d'inadéquation ou de déformation personnelle - qu'il est possible et peut-être même souhaitable de construire une vie dans les limites de la loi tout en incorporant son histoire, sa personnalité et ses idées plutôt que de tout devoir recommencer [...];
- À des compétences de base et les capacités nécessaires pour s'engager sur cette nouvelle voie, telle que l'alphabétisation, le calcul, la communication, ainsi qu'aux compétences personnelles et sociales nécessaires pour les utiliser. La présence d'un environnement dans lequel ces compétences et aptitudes pourraient être nourries, testées et maintenues est tout aussi importante que leur acquisition [...];
- À la volonté de reconnaître et d'agir sur ces nouvelles possibilités, d'utiliser les compétences, les capacités et les idées acquises « entre les murs » dans des situations réelles à « l'extérieur ».

(Duguid, 2000 : 131-132)³²

Ces objectifs s'ancrent dans une conception des « *soft outcomes* » et il est donc plus difficile d'en évaluer leur atteinte, leur impact et leur adéquation à des « besoins » spécifiques et particulièrement de les réduire à une mesure de la récidive. De leur côté, les programmes dits de « sciences naturelles », eux, étaient jugés moins flexibles, plus coûteux et l'équipement à se procurer pour son bon fonctionnement soulevait des questions sécuritaires qui ont évincé la possibilité de leurs instaurations (Wright, 2001). L'institution carcérale, fermée à l'idée de programmes de sciences naturelles, et peu friande des arts libéraux, laissait donc peu de place pour la maturation de programmes d'éducation postsecondaire.

³¹ Traduction libre : « complex processes of change, development, maturation, and transformation »

³² Traduction libre : « An awareness of the possibility for individual change or development, for a different way of living life that did not start from a premise of personal inadequacy or deformity – that it was possible and perhaps even desirable to build a life within the parameters of the law that incorporated one's history, personality, and ideology rather than necessitated starting anew [...]; The basic skills and abilities necessary to embark on this new path, such as literacy, numeracy, communications, and the personal and social skills necessary in putting them to use. Just as important as the acquisition of such skills and abilities was the presence of an environment in which they could be nurtured, tested, and sustained. [...]; The will to recognize and act upon these new possibilities, to employ the skills, abilities and insights acquired 'inside' in real life situation on the 'outside' ».

État actuel : l'université à distance

L'enseignement en pénitenciers peut prendre trois formes : l'enseignement par cahiers (en classe), l'enseignement traditionnel et l'enseignement à distance. L'enseignement par cahier est privilégié pour l'éducation de base, où l'enseignant-e en place sert surtout de soutien à l'avancement des apprentissages codifiés dans des modules à remplir. Cette méthode en continu permet plus facilement de regrouper ensemble des étudiants-es de différents niveaux (Perreault et Meilleur, 2014), mais répond très mal à des exigences universitaires. L'enseignement traditionnel postsecondaire ayant été aboli au Canada, il ne reste que la possibilité pour une personne incarcérée de s'inscrire à des cours à distance (Crouse, 2000). Selon Salane (2008), l'enseignement à distance soulève de nombreux défis pour les étudiants-es, particulièrement en regard des frais d'inscription, des besoins matériels, de la gestion du temps et de la solitude, de l'accès à l'information, aux moyens d'information et de communication ainsi qu'à la documentation. Ceux-ci font écho aux difficultés soulevées en regard de l'enseignement à distance au Canada, dont les résultats sont peu enviables, principalement en raison de « l'absence d'interactions entre le professeur et l'étudiant, de relations d'apprentissage entre étudiants, de discussions en classe ou d'occasions d'interagir avec des personnes à l'extérieur du système carcéral » (Crouse, 2000 : 29)³³. De plus, les frais de scolarité liés à ces programmes doivent être entièrement défrayés par la personne incarcérée, en plus d'être le programme le moins bien rémunéré (Crouse, 2000; Stevens, 2000). L'obligation pour la personne incarcérée à défrayer les coûts de son éducation postsecondaire est largement entérinée par la population en raison d'un principe de moindre éligibilité. Ce principe, a priori, soutient qu'il est injuste que les personnes incarcérées aient accès à des conditions ou des avantages que la population n'a pas, et en pratique, a historiquement même servi à légitimer des conditions déplorables (Petersilia, 2009; Kaminski, 2010). Les finances précaires (le statut social, les antécédents de fraude et le mauvais crédit) des personnes incarcérées sont donc un obstacle à la poursuite d'un parcours universitaire (Brazil, 2006). Cette réalité affecte particulièrement les femmes, qui tendent à choisir une

³³ Traduction libre : « it does not allow for student-teacher interaction, classroom rapport, in-class discussions, or the opportunity for students to interact with those outside the prison system ».

éducation à temps partiel, pour leur permettre de la combiner avec une tâche plus payante au sein du pénitencier (Faith, 1993 dans Crouse, 2000). En ce sens, les études universitaires ont maintenant une présence marginale en pénitenciers (Sapers, 2015).

2.3 Typologie des programmes

Dès le premier coup d'œil, la classification des programmes du SCC laisse à désirer. Si elle se veut simple, elle échoue à clarifier la gamme des programmes possibles, et utilise la catégorie des « programmes de formation professionnelle » comme un fourre-tout pour diverses gammes de programmes complètement différents à la fois en terme de méthodes, de certification et d'objectifs.

À défaut d'avoir trouvé dans la littérature une typologie jugée satisfaisante, je conceptualiserai, pour ce travail, les programmes d'éducation disponibles en milieu pénitentiaire selon cinq catégories qui allient l'objectif et l'organisme responsable de prise en charge du programme. S'il peut aisément être argumenté que certains de ces programmes sont difficilement « éducatifs », ils répondent aux exigences du SCC, qui appose cette étiquette dès qu'un apprentissage est réalisé.

1. Les **activités formatives** qui visent l'accomplissement de tâches simples et nécessitant peu d'habiletés, dont plusieurs servent par la suite à l'entretien du pénitencier par les personnes incarcérées. Elles incluent les activités formatives ponctuelles telles que les cours d'échec, les cours théoriques pour l'obtention d'un permis de conduire, etc. Ces activités peuvent être prises en charge par l'institution carcérale elle-même, à l'aide du personnel déjà en place ou par l'entremise de contrat (ex : UNICOR/CORCAN). Alors qu'ils sont actuellement compris comme des programmes éducatifs, une analyse même superficielle en vient rapidement à conclure qu'ils « s'assimilent à des occupations où la dimension de l'enseignement est minimale » (Milly, 2000 : 402). Si les activités formatives se manifestent sous une grande diversité de formes, ils ont en communs l'apprentissage de compétences restreintes, qui *lorsqu'elles* sont transférables hors du milieu carcéral, ont tout de même peu d'applications. Elles partagent aussi des « enseignants-es » dont les compétences, particulièrement en terme de pédagogie, sont

restreintes. C'est pourquoi elles héritent de l'apanage d'activités, alors que le terme « programme » réfère à un niveau de planification, de pédagogie et d'engagement professoral qu'elles n'engagent pas.

2. Les **programmes professionnels** ou « vocationnels » qui visent l'obtention d'habiletés mesurables, directement transférables au milieu du travail. Ceux-ci enseignent habituellement un métier et varient en longueur (allant de quelques semaines de formation à deux années), couvrant par exemple des emplois en informatique, en mécanique et en secrétariat. Au Canada, la vaste majorité de ces programmes sont sanctionnés par le ministère provincial responsable de l'éducation. Ces programmes sont enseignés par des professionnels-les (à contrat ou employés-es par l'institution carcérale), et sont validés par des *diplômes reconnus*, identiques à ceux offerts dans la communauté.
3. Les **programmes académiques** qui visent l'acquisition de connaissances et d'habiletés qui sont moins directement transférables à un milieu de travail précis. Ceux-ci favorisent l'acquisition et le développement de la pensée conceptuelle, incluant donc les programmes d'alphabétisation, les programmes d'études primaire et secondaire, collégiale et universitaire. Ces programmes sont aussi pris en charge par le ministère provincial responsable de l'éducation et les professionnels-les qui y sont accrédités. S'ils sont distingués de la précédente catégorie, c'est parce que leur objectif répond au droit à l'éducation des personnes incarcérées, bien qu'ils ne soient pas pour autant nécessairement dépourvus d'une logique utilitaire de réinsertion sociale.
4. Les **programmes d'arts et de culture** sont aussi des programmes éducatifs, mais qui vise plus spécifiquement des « soft outcomes », c'est-à-dire de cultiver la créativité et la curiosité, « d'améliorer les compétences personnelles et sociales, développer la confiance en soi et encourager la participation aux futurs apprentissages » (Hawley,

Murphy et Souto-Otero, 2011 : 38)³⁴. Ces programmes sont habituellement des initiatives d'organisme communautaire, d'agents extérieurs et de bénévoles (ce qui n'empêchera pas ces initiatives de passer sous la loupe de l'effectivité). Ils n'offrent pas de certification standardisée. Ces programmes ont été très présents entre les années 1960 et 1990 et ont souvent été les précurseurs des programmes académiques actuellement disponibles (Boulerice, 2011). À l'heure actuelle, peu de réelle valeur est attribuée aux types de programmes qui visent plutôt une croissance de l'individu, une augmentation de son estime ou de ses connaissances générales (Grenier, 2013).

5. Les **programmes institutionnels**, qui répondent à une logique de « besoins » et de « risque » et donc qui adressent des problématiques « criminogènes », telles que la toxicomanie ou la gestion des émotions. Ils sont généralement des programmes plutôt de tradition psychologique, mais peuvent prendre une variété de formes selon la créativité des employés-es qui en ont la responsabilité. Les employés-es en charge sont systématiquement des fonctionnaires de l'État, embauchés-es pour leur expertise en intervention psychosociale. Si le SCC met de l'avant les gains en termes de compétences transférables au milieu du travail, il s'agit de gains au niveau du « savoir-être ».

Les instances carcérales et éducatives s'accordent habituellement sur une typologie basée sur la formalité, dichotomisée entre éducation formelle et éducation non-formelle (Perreault et Meilleur, 2014). Dans la typologie utilisée pour ce mémoire, les programmes professionnels et académiques référerait tous deux à des programmes « formels », au sens où ils sont caractérisés « par l'unicité et une certaine rigidité, avec des structures horizontales et verticales (classes d'âge homogènes et cycles hiérarchisés), avec des conditions d'admission définies pour tous. Cet enseignement se veut universel et séquentiel, normalisé et institutionnalisé avec une certaine permanence (du moins pour ceux qui ne sont pas exclus du système) » (Perreault et Meilleur, 2014 : 7). Il semble pourtant essentiel de distinguer certaines

³⁴ Traduction libre : « improve personal and social skills, develop self-confidence and encourage participation in future learning »

spécificités au sein de ces catégories un peu larges. En effet, les imprécisions linguistiques telles que « vocationnelles », « professionnelles », « en cours d'emploi », « formel » en viennent à agréger des visées et des fonctionnements complètement différents et, donc, à sémantiquement camoufler des réorientations dans la façon de concevoir et légitimer les activités éducatives en prison. Ainsi, si le présent travail de recherche ne se concentre que sur l'éducation formelle, il s'appuie sur la prémisse qu'à l'intérieur de celle-ci les programmes professionnels et académiques sont distincts, même lorsque pris en charge par les mêmes institutions scolaires. C'est par cette distinction, entre autres, que nous arriverons à cerner certaines spécificités du système d'éducation postsecondaire québécois.

2.4 L'étrange cas du Québec

2.4.1 Système éducatif postsecondaire au Québec

L'éducation universitaire n'étant plus offerte en milieu carcéral et les frais afférents étant à la charge de la personne incarcérée, la question de ce qu'il reste à étudier devient particulièrement légitime. Répondre à cette question nécessite de clarifier le terme « postsecondaire », dont l'usage est actuellement dominant au Canada. En effet, alors que l'éducation postsecondaire réfère couramment à une éducation de niveau universitaire, les spécificités du système d'éducation québécois en étendent le périmètre. Le système d'éducation postsecondaire au Québec comporte en effet deux échelons : le Collège d'enseignement général et professionnel (Cégep) et l'Université. Le Cégep fait partie du cursus normal et arrive donc comme passage obligé entre l'éducation de niveau secondaire et de niveau universitaire, et se qualifie donc comme postsecondaire.

Le Cégep a été créé à la fin des années 1960, suite à la refonte du système d'éducation québécois visant à en démocratiser l'accès. Les Cégeps sont créés dans l'objectif ultime d'être plus laïques, indépendants, polyvalents, efficaces et publiques que les institutions universitaires en place (Rocher, 2004). Si la démocratisation de l'éducation ne prend jamais toute l'ampleur prescrite, elle contribue actuellement à un plus grand accès aux études supérieures. En effet, le Canada se distingue par ses taux élevés de qualifications postsecondaires chez les jeunes (25-34 ans), particulièrement chez les femmes. Parmi les pays

de l'OCDE, le Canada se démarquait en 2006 en ayant le plus haut taux de diplomation postsecondaire chez les jeunes adultes (Austen et MacPhail, 2011). Depuis 2017, bien que le Japon et la Corée aient pris les devants, le Canada est actuellement en troisième position (OCDE, 2017). L'OCDE attribue en grande partie ces résultats à la contribution notable de la province de Québec, dont le système d'éducation par échelons est « plus flexible et orienté vers les besoins que dans les pays où l'université domine »³⁵ (Austen et MacPhail, 2011 : 142). Ce type d'éducation par échelons répond spécifiquement à la situation sociale et économique de la situation des femmes. En ce sens, à l'intérieur même du Canada, les femmes québécoises ont une probabilité trois fois plus élevée d'accéder à un niveau d'éducation collégiale qu'en Ontario (Austen et MacPhail, 2011)³⁶.

Deux types de diplômes sont décernés par les Cégeps, principalement le *Diplôme d'études collégiales* (DEC) et, accessoirement, les *Attestation d'études collégiales* (AEC). Il existe deux types de DEC, caractérisés par leur aboutissement : soit un diplôme préuniversitaire, d'une durée de deux ans, dont « l'objet principal est de préparer à des études universitaires », et un diplôme professionnel, d'une durée de trois ans, « dont l'objet principal est de préparer au marché du travail » (Gouvernement du Québec, 1993 : Section III, art 5). Bien que les deux programmes proposent un ensemble de cours axés sur le développement de compétences spécifiques à ceux-ci, l'essence des Cégeps tient à la formation générale. Pour exposer les étudiants-es à différentes idées, ainsi que pour favoriser les contacts interdisciplinaires, tous les programmes –préuniversitaire comme professionnel- partagent un certain nombre de cours généraux. La formation générale était au centre du projet de création des Cégeps, celui-ci mettant l'accent sur « sur l'importance de ne pas réduire l'éducation à une formation technicoéconomique, mais d'accorder autant d'importance à un socle commun de cours centrés autour de la culture, des *humanités* et de la philosophie, lesquels visaient à transmettre un fonds culturel commun aux étudiants » (Karsenti, 2015 : 5). C'est donc dire que

³⁵ Traduction libre « more flexible and more needoriented than in countries where universities dominate »

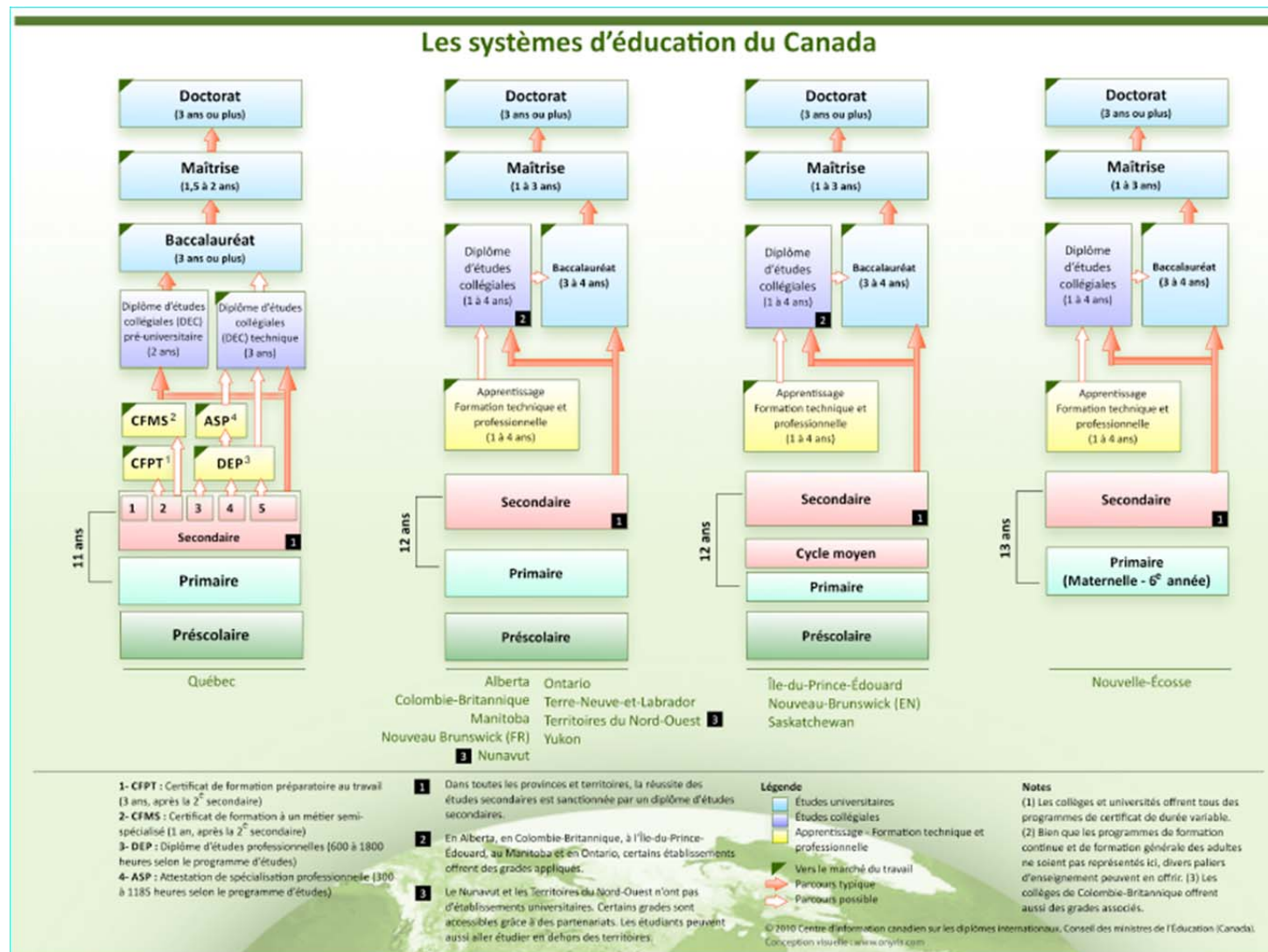
³⁶ La comparaison se fait entre l'accès au Cégep au Québec, et l'accès aux *college* en Ontario, qui offrent des programmes comparables. En Ontario, l'accès au *college* est une voie alternative à l'Université. Il faut toutefois rappeler qu'à l'entrée au Cégep, les étudiants-es québécois-e ont une année d'étude secondaire de moins que les étudiants-es ontariens-nes

la création des Cégeps s'est faite autour d'une concomitance entre les compétences générales auxquelles chaque étudiant-e est formé-e, et les compétences spécifiques de chaque programme; ainsi, « [l]a formation générale fait partie intégrante de chaque programme d'études et [...] elle s'articule autour de la formation spécifique en favorisant la mise en valeur des compétences nécessaires à l'ensemble des programmes » (Gouvernement du Québec, 2017 : 1). La formation générale vise à amener l'étudiant-e à « vivre en société de façon responsable, [à] intégrer les acquis de la culture [et à] maîtriser la langue comme outil de pensée, de communication et d'ouverture au monde » (*ibid.* : 2).

Depuis 1984, les Cégeps peuvent aussi offrir une *Attestation d'études collégiales* (AEC) « dans tout domaine de formation spécifique à un programme d'études techniques conduisant au diplôme d'études collégiales. » (Gouvernement du Québec, 1993 : Section IV, art 16). Ces attestations ne sont donc pas des programmes en soi, mais plutôt une accréditation de la réussite des cours de formation spécifique d'un DEC offert par l'institution. Ils s'obtiennent donc par l'évincement des cours de formation générale, initialement au cœur de la formation collégiale (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les AEC sont destinés aux étudiants-es adultes et répondent plus spécifiquement au besoin du marché du travail.

Le Cégep n'est donc ni l'équivalent du lycée français ni du *college* américain, puisqu'il est de niveau postsecondaire, sans pour autant être l'équivalent d'études de premier cycle universitaire, mais répond tout de même à une organisation beaucoup plus près de l'université que du lycée (en regard, entre autres, du statut des professeurs-es, de l'autonomie des étudiants-es, de la structure des enseignements et de la vie départementale). Le Cégep s'appuie ainsi sur des professeurs-es « hybrides », qui alternent des tâches à la fois similaires à l'école secondaire et à l'université (Lauzon, 2002). Bien que le *collège* existe aussi au sein de plusieurs provinces canadiennes, il est plutôt une alternative parallèle aux études universitaires qu'un passage obligé (voir FIG 1). Les comparaisons internationales et intracanadiennes s'en voient donc compliquer, car elles réfèrent à des offres de cours similaires, dans des contextes et des structures complètement différentes.

Figure 1. Les systèmes d'éducation au Canada



(Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2008)

Pour que l'échelon collégial existe au Québec, les études de niveau secondaire se terminent plus tôt que dans la majorité des provinces canadiennes (11^{ième} année plutôt que 12^{ième}) et le premier cycle universitaire débute plus tard (13^{ième} année plutôt que 12^{ième}). La majorité des provinces anglo-canadiennes, d'où sont issues plusieurs des études sur l'éducation carcérale canadienne, ont donc un système d'éducation où les étudiants-es transigent après leur 12^{ième} année d'école secondaire vers l'université, la spécificité d'un échelon intermédiaire comme le Cégep n'existant qu'au Québec. Pour la suite, ce travail de recherche se gardera donc d'utiliser la classification de *postsecondaire*, qui s'applique à la réalité anglo-canadienne, mais qui englobe indistinctement deux échelons éducatifs bien distincts au Québec. En effet, alors que Crouse (2000 : 15, 21)³⁷ présente un des travaux les plus exhaustifs sur l'éducation postsecondaire en milieu pénitentiaire canadien, elle affirme que « tous les programmes d'éducation postsecondaire donnés en classe ont été annulés au Canada » et qu'ils sont maintenant « seulement offerts par correspondance », tout en soulignant, de manière anecdotique, que le cas québécois se distingue de toutes les conclusions avancées. Par souci de précision, et bien qu'à la fois la recherche et le SCC favorisent le terme postsecondaire, ce mémoire adresse plutôt l'éducation collégiale.

2.4.2 Enseignement collégial dans les pénitenciers en sol québécois

C'est là, d'ailleurs, tout l'intérêt de cette recherche. En raison de son système d'éducation, alors qu'à ce jour le SCC a formellement aboli l'éducation postsecondaire *en classe*, l'enseignement collégial au Québec fait exception. Il s'agit de la dernière province canadienne à offrir de tels programmes. Cette réalité est tributaire de l'intersection entre la compétence d'incarcération fédérale, et celle d'enseignement provinciale. En effet, la directive 720 du commissaire (qui encadre les programmes et services d'éducation offerts par le SCC) garantit l'accès, de manière uniforme entre toutes les provinces et les territoires, à une scolarité de 12^{ième} année. Le Québec étant la seule province dont l'éducation « de base » se termine avant cette 12^{ième} année, il obtient donc la légitimité d'offrir des cours de niveaux collégial pour combler cette année manquante. Comme les programmes collégiaux habituels

³⁷ Traduction libre : « all on-site post-secondary education programs were cancelled in Canada » et « only offered through correspondence »

sont d'une durée de deux à trois ans, leur offre est en constante renégociation avec les autorités fédérales : leur abolition causerait préjudice aux personnes incarcérées au Québec, leur complétion causant plutôt préjudice aux personnes incarcérées au Canada, qui n'ont pas accès à des programmes comparables. En revanche, si les programmes collégiaux persistent en établissement fédéral, ils ne sont pas offerts au palier provincial, principalement (comme nous l'avons souligné plus haut) en raison de leur durée (Perreault et Meilleur, 2014)³⁸.

La majorité des études et des rapports s'attellant à l'éducation carcérale au Québec se concentre sur l'efficacité et l'utilité de ces programmes -chez les hommes- et négligent la question sociologique de compréhension et d'analyse de la place des enseignants-es. Cette perspective a été mise de l'avant par le travail de recherche de maîtrise de Lamoureux (2009) qui, sans concerner spécifiquement l'éducation de niveau collégial, a mis au centre de son analyse le rapport des enseignants-es avec l'élève, la criminalité, la prison et la mission éducative. Cette recherche s'adresse plus largement aux enseignants-es de tous niveaux au sein du SCC, les professeurs-es collégiaux ne représentant qu'un faible nombre de l'échantillon (10%). Comme chaque niveau scolaire –primaire, secondaire, collégial et universitaire- est lié à une culture de l'organisation qui diffère (Schein, 1985). Dans ce cas-ci, les niveaux sont spécifiquement liés à une philosophie éducative, à des structures, à des populations et à des réalités différentes. En ce sens, les résultats du travail de recherche de Lamoureux sont difficilement représentatifs du milieu collégial, puisqu'il n'adresse aucune de ces spécificités.

2.5 Questionnement de recherche et méthodologie

La présente recherche s'est construite pour répondre à deux des grandes faiblesses de la littérature sur l'enseignement en pénitenciers, soit l'absence du cas des Cégeps, dernier bastion du postsecondaire pénitentiaire au Canada, et la tendance à limiter l'éducation à ses finalités carcérales. Pour répondre à ces faiblesses, ce projet de recherche cherche à questionner les acteurs et les actrices au centre de l'éducation carcérale collégiale. En ce sens,

³⁸ Il est possible de suivre des cours collégiaux ou universitaires à distance en établissement provincial, mais ceux-ci sont au frais de la personne incarcérée et ne sont pas compris, par les agents-es correctionnels-les, comme programme réhabilitatif.

ce mémoire a pour but d'approfondir les connaissances sur les professeurs-es qui œuvrent en enseignement collégial, dans le milieu spécifique des pénitenciers fédéraux au Québec, et d'en présenter une analyse non pas centrée sur les résultats de leur pratique, mais plutôt sur l'expérience qu'ils et elles en font.

Il est essentiel de traiter le pénitencier « non comme un objet, mais comme un contexte particulier » (Rostaing, 2006 : 29), voire une institution sociale, et donc de ne pas limiter l'analyse aux pénitenciers en tant qu'entité immuable, dans laquelle se pratique un type d'enseignement qui serait sans comparaison. Pour y arriver, l'expérience des professeurs-es a été encadrée par la trajectoire historique de l'éducation carcérale et par leurs trajectoires professionnelles. Ainsi, d'une part, il faut resituer la présence des professeurs-es en pénitenciers dans le cadre historique de l'évolution de l'enseignement en pénitenciers, lui-même indissociable de l'évolution des philosophies d'intervention correctionnelle. C'est donc au sein du mouvement de détotalitarisation des prisons et des changements de paradigme dans l'intervention en milieu carcéral, allant d'un établissement « réformatoire » à une institution « responsabilisante » que l'éducation carcérale s'est historiquement fait une place institutionnelle et a donc accordée une certaine légitimité aux professeurs-es. D'autre part, il faut inscrire l'expérience des professeurs-es au sein de leurs trajectoires professionnelles, qui informent les modalités de leur engagement à la fois dans l'univers carcéral et auprès des personnes incarcérées. Les négociations quotidiennes de leur rôle professionnel ne se comprennent donc qu'à l'intérieur des marges d'actions historiquement construites, et de leurs référents personnels.

Deux objectifs ont donc été fixés dès le départ. D'abord, retracer l'histoire des programmes d'enseignements carcéraux de niveau collégial au Québec et les discours institutionnels qui les concernent. Ensuite, interroger et analyser les représentations qui guident le travail d'enseignement, pour saisir la manière dont les enseignants-es conçoivent leur rapport aux étudiants-es, aux tâches et à l'institution, à la fois en pénitenciers et dans la communauté. Au fil de ce travail de recherche, les décisions méthodologiques, administratives, appliquées et analytiques ont été informées en respectant le fil conducteur de ces objectifs.

Pour atteindre ces objectifs, j'ai privilégié une méthodologie qualitative. Loin de moi la volonté d'entamer un éloge dichotomisée des méthodes de recherche en sciences sociales : ce choix tient beaucoup plus à la spécificité de l'objet de recherche qu'à une allégeance méthodologique. En effet, j'adhère à une conception plutôt fonctionnelle de la méthodologie, c'est-à-dire que celle-ci « est utile pourvu qu'elle soit adaptée à son objet, non à cause de ses qualités intrinsèques » (Deslauriers, 1999). La reconstruction historique de l'apparition, du maintien et des transformations de ce type d'éducation, ainsi que les perceptions des acteurs et actrices dans l'enseignement se comprennent ultimement au travers de deux axes qualitatifs, celui d'une analyse documentaire et celui d'une série d'entrevues semi-directives. Au centre de cette démarche se trouve le Collège Marie-Victorin, devenu le Cégep Marie-Victorin en 1993, qui est mandataire des programmes collégiaux en pénitenciers depuis 1973 jusqu'à ce jour. La collecte de données s'est effectuée en deux temps. Premièrement par la consultation de documents institutionnels concernant l'enseignement carcéral, issus essentiellement du Cégep Marie-Victorin. Deuxièmement par le recours à des entretiens semi-directifs avec les membres du personnel administratif et enseignant du collégial. Les deux types de sources mobilisées permettront une triangulation des données récoltées, ce qui permettra de compenser les biais inhérents à chacun des types de données (Savoie-Zajc, 1996). De plus, l'analyse s'appuiera sur un dialogue constant entre les deux types de sources, permettant ainsi non seulement de répondre aux deux objectifs de cette recherche, mais aussi d'enrichir leur contenu respectif.

2.5.1 Analyse documentaire

Pour en arriver à une compréhension de l'évolution de l'éducation carcérale de niveau collégial, j'ai été confrontée à poser la problématique des détenteurs et détentrices de telles sources d'informations. Il n'a pas été possible d'obtenir accès à la majorité des documents institutionnels de la part du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec et du Service correctionnel canadien en l'absence d'un certificat d'éthique spécifique à ces institutions. Le Service correctionnel canadien publie peu d'information publique concernant spécifiquement l'éducation carcérale : les informations qu'il publie sont plutôt générales et enfouies dans les dédales de leur système informatique. Au SCC, les documents informatifs en consultation publique et la revue *FORUM : Recherche sur l'actualité correctionnelle* –abolie

depuis 2007- n'abordent pas spécifiquement le cas de l'éducation québécoise. En effet, les portraits accessibles de l'éducation agrègent indistinctement les provinces pour en faire un portrait unifié, et permettent ainsi peu de mettre en lumière la spécificité québécoise –ou toute spécificité provinciale ou territoriale. Le Cégep est parfois intégré à l'éducation de niveau secondaire, parfois à l'éducation « de 11^{ième} année », parfois à l'éducation postsecondaire et est très rarement spécifiquement mentionné.

Pour ces raisons, les sources mobilisées au sein de cette recherche ont été directement récoltées auprès de l'institution collégiale, qui produit des rapports de service spécifique à sa responsabilité d'enseignement carcéral. Suite à l'approbation éthique du Cégep, j'ai été référée au responsable du programme d'éducation des adultes en milieu carcéral. Celui-ci m'a transmis la documentation qui répondait à ma demande, c'est-à-dire celle qui retraçait la création, le maintien, les négociations et le renouvellement des programmes, incluant les statistiques de participation et de réussite ainsi que les critères d'embauche et de formation des enseignants-es. Six types de documents m'ont été transmis :

- Les rapports annuels d'activités de l'enseignement aux personnes incarcérées produits par les responsables de l'éducation aux personnes judiciairisées, au nombre de six rapports. Les rapports d'activités obtenus auprès du Cégep Marie-Victorin couvrent la période de 2010-2011 à 2015-2016, à raison d'un rapport par année scolaire. Il n'existe pas de rapports annuels antérieurs à ceux-ci, et il apparaît difficile aux yeux des administrateurs et administratrices de la Formation continue du Cégep de trouver des informations colligées concernant les 38 premières années de service. De manière générale, les rapports d'activités sont très formatés : il s'agit des mêmes sections, voire des mêmes phrases reproduites intégralement d'année en année, avec une mise à jour des statistiques. Si la lecture en est donc fastidieuse, cette façon de faire nous permet tout de même de souligner l'intention et l'importance derrière tout changement de formulation, ou tout ajout;
- Les bilans annuels du programme Prêt2000, le pan « en communauté » des programmes d'éducation carcérale. Ceux-ci sont au nombre de huit rapports, de 2005-2006 à 2011-2012 et ont donc permis d'élargir la période étudiée. Comme ce

programme jouissait d'un financement temporaire, renouvelable chaque année, la présentation de bilan d'activités annuel s'avérait essentielle et permet de nous informer, par la bande, des activités en milieu carcéral. Les deux derniers rapports du programme Prêt2000 sont conjoints avec les deux premiers rapports d'activités annuels en établissement, soit ceux de 2011 et de 2012, chaque programme ayant sa section distincte;

- La plus récente version –février 2015- du document officiel du Cégep Marie-Victorin des « qualifications requises selon les disciplines à l'enseignement régulier et à l'éducation permanente ». Il s'agit du document déclinant les qualifications requises à l'embauche de tout professeur-e au sein du Cégep;
- Trois guides destinés aux professionnels-les du Cégep Marie-Victorin ayant à œuvrer en milieu carcéral. D'un côté, il y a deux « Guide de l'enseignant[-e] en milieu carcéral », le premier étant un guide pratique incluant les consignes administratives, pédagogiques et de sécurité liées à l'emploi; Le second étant un guide plus large et étayé de l'enseignement en milieu carcéral incluant les attitudes favorisées, les programmes disponibles et un bref historique. Le premier document n'est pas daté, mais le second est la version actuelle, mise à jour en juin 2009. De l'autre côté, un « Cahier de bord de l'API », qui informent ceux et celles-ci des consignes administratives et pédagogiques, des attitudes attendues et des tâches à remplir dans le cadre du travail. Il s'agit de la version à jour de juillet 2016. Les trois documents de cette catégorie sont utilisés à la fois comme document formatif pour nouveaux et nouvelles employés-es et comme guide de référence pour la prise de décision.
- Les trois rapports d'évaluation de la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC) qui s'est attelée aux programmes en milieu carcéral, entre 1996 et 1999. L'organisme en question a « la mission est de contribuer au développement de la qualité de l'enseignement collégial et d'en témoigner », et est donc responsable de l'assurance-qualité des 112 établissements visés par le *Règlement sur le régime des études collégiales* [C-29, r.4] (Gouvernement du Québec, 2017). Il n'a pas été possible de trouver des évaluations plus récentes et spécifiques au milieu carcéral dans les

publications de la Commission qui est encore active à ce jour. Les responsables du Cégep confirmaient qu'il s'agissait de la dernière évaluation, à leur connaissance. À l'époque, la Commission a procédé à l'évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études, ainsi qu'aux programmes en place à cette époque, c'est-à-dire le DEC en Sciences humaines et le DEC en Informatique. De plus, une lettre de la même commission datant d'octobre 2000 concernant les ajustements effectués depuis la publication des rapports d'évaluation.

- Le rapport final d'une étude exploratoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec effectuée par la *Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison* du Cégep Marie-Victorin. Le rapport a été publié en 2015 à l'attention du ministère de la Sécurité publique, du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, et du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.

2.5.2 Entretiens semi-directifs

Des informations cruciales n'ayant pas été trouvées auprès des sources institutionnelles, ni dans les documents publics du SCC, ni au Cégep, les entretiens semi-dirigés ont aussi été construits pour la collecte d'informations orales auprès des employés-es de longues dates, pour compléter ou mettre en contexte les informations tirées des documents institutionnels, ou celles généralement admises dans le milieu, sans pour autant être représentée à l'écrit. Les entretiens ont ainsi une utilité double : « tant pour reconstituer des processus historiques d'élaboration et de mise en œuvre des politiques publiques (usage narratif de l'entretien) que pour connaître les pratiques effectives des acteurs et leurs représentations en acte (usage compréhensif) » (Pinson et Sala Pala, 2007 : 571). La charpente semi-directive a été favorisée puisque la structure moins rigide permet d'accéder à des informations inattendues et spontanées. En effet, selon Michelat (1975 : 231), « l'information atteinte par l'entretien non directif est considérée comme correspondant à des niveaux plus profonds, ceci parce qu'il semble bien qu'il existe une relation entre le degré de liberté laissé à l'enquête et le niveau de profondeur des informations qu'il peut fournir ».

Pour favoriser de mieux prendre en compte la complexité du réel, Michelat (1975) souligne qu'il « est surtout important de choisir des individus les plus divers possible ». Ces critères de diversification se combinent avec le principe de saturation qui est souvent privilégié en recherche qualitative pour établir une limite subjective et « quantifiée » à l'arrêt de la collecte de données (Glaser et Strauss, 1967). Dans le cadre d'une recherche comme celle-ci, ces critères et principes sont difficilement atteignables puisque le bassin de participants-es potentiels-les est maigre. En effet, il se limite aux 15 employés-es en fonction lors de l'enquête. J'ai choisi de restreindre mes entretiens aux participants-es présentement en fonction, en raison des nombreuses modifications que le milieu éducatif pénitentiaire a connues lors des cinq dernières années, suite à un remaniement des budgets, des programmes et donc du nombre et du type de personnel. Ces modifications sont largement dépendantes d'évolutions dans le discours politique et peuvent toutes deux largement influencer le rapport actuel des professeurs-es à leur rôle en pénitenciers.

Un premier entretien exploratoire a été réalisé dès octobre 2016 auprès d'un-e professeur-e avec une expérience de longue date en enseignement carcéral. Cette entrevue a été effectuée à l'aide d'une première version du guide d'entrevue (voir annexe II) et avait pour objectif de situer l'étendue de la matière à couvrir. Cet entretien a aussi permis de recueillir de l'information privilégiée sur le développement de l'enseignement carcéral, les modifications dans la structure, l'administration et le quotidien de celle-ci depuis son établissement. Suite à la rencontre, des thèmes principaux ont été identifiés et la grille d'entretien a été revue autour de ceux-ci et bonifiée à l'aide de la recherche bibliographique.

Dès avril 2017, la liste à jour des employés-es nous a été fournie par l'administration du Cégep Marie-Victorin, suite à l'approbation éthique. J'ai donc entamé le recrutement des participants-es à l'aide de leur courriel professionnel (n=16). L'ensemble des professeurs-es contactés-es sont issus du Cégep Marie-Victorin puisque tous les professeurs-es du collégial qui enseigne au sein des pénitenciers sont affiliés à celui-ci. Ceux et celles-ci ont reçu une invitation à participer incluant une brève description du projet de recherche, mon affiliation institutionnelle, les modalités de participation, mes coordonnées et le formulaire de consentement en pièce jointe. Huit employés-es ont manifestés-es leur intérêt à contribuer de

manière spontanée et volontaire. Les huit entretiens se sont déroulés entre le 19 avril et le 23 mai 2017. Les répondants-es se voyaient offrir de réaliser l’entretien soit dans un local du Cégep Marie-Victorin, soit dans un local de l’Université de Montréal. Sept ont préféré que l’entretien se déroule dans les locaux du Cégep, un-e a été rencontré-e à l’Université de Montréal. Les répondants-es avaient une expérience en enseignement carcéral allant d’une année à plus de vingt ans. Cette expérience spécifique était, pour tous, combinée d’une expérience en enseignement collégial régulier et enseignement collégial aux adultes, dans divers Cégeps de la province. Ils-elles avaient entre 26 ans et 68 ans au moment de l’entretien.

Tableau I. Portrait des participants-es à l'étude

Nom	Sexe	Expérience comme professeur-e Cégep	Expérience en milieu carcéral	Postes occupés (actuel ou passé)	Durée de l'entretien	Date de l'entrevue	Expérience en carcéral avec les hommes	Expérience en carcéral avec les femmes
Alain	H	24 ans	23 ans	Conseiller pédagogique, A.P.I. et professeur	77 minutes	26 octobre 2016	Oui	Oui
Pauline	F	7 ans	3 ans	Professeure	64 minutes	19 avril 2017	Oui	Oui
Geneviève	F	3 ans	8 ans	A.P.I. et professeure	57 minutes	08 mai 2017	Oui	Oui
Guillaume	H	6 ans	6 ans	Professeur	56 minutes	11 mai 2017	Oui	Non
Jacques	H	30ans+	7 ans	Professeur	62 minutes	16 mai 2017	Oui	Oui
Jean-François	H	11 ans	11 ans	Professeur et A.P.I	40 minutes	16 mai 2017	Oui	Oui
Yvan	H	47 ans	40 ans	Professeur et A.P.I	56 minutes	18 mai 2017	Oui	Oui
Vincent	H	1 an	1 an	Professeur et A.P.I.	106 minutes	22 mai 2017	Oui	Non
Baptiste	H	5ans+	7 ans	Professeur	43 minutes	23 mai 2017	Oui	Oui

Lors de la rencontre, le formulaire de consentement tel qu'accepté par le comité d'éthique du Cégep Marie-Victorin et de l'Université de Montréal (voir annexe I) a été lu et signé par les participants-es. Les modalités pour se retirer du projet de recherche ainsi que les recours possibles leur ont été mentionnés-es à voix haute. À ce jour, aucun-e participant-e n'a pris contact pour des informations supplémentaires, ou pour se retirer du projet. Des neuf personnes rencontrées –incluant l'entretien exploratoire-, huit ont souligné ne pas sentir la nécessité que leur anonymat soit préservé. Malgré cela, un prêle-nom a été assigné à chaque participant-e. Avant le début formel de l'entrevue, le consentement verbal des participants-es a été sollicité pour enregistrer la rencontre. Tous et toutes ont accepté. Les bandes audio de ces enregistrements n'ont été utilisées qu'à des fins de retranscription, et sont conservées sous clé, séparément des formulaires de consentement. Puisque les entretiens se sont déroulés en un mois, la retranscription n'a pas été menée parallèlement au processus d'enquête, mais par la suite. Ainsi, la grille d'entretien n'a été que peu modifiée au fil de ceux-ci. La durée des entretiens varie de 40 minutes à 1h40. L'entretien le plus court ne pouvait pour l'enquêté-e s'étendre au-delà de cette durée. La majorité des entretiens ont une durée d'entre 50 minutes et une heure. Les entretiens ont été retranscrits en verbatim dans leur intégralité.

Les entretiens ont porté sur les parcours professionnels, les discours sur le travail d'enseignement en milieu carcéral et leur rapport aux personnes incarcérées. Le guide d'entretien était élaboré à l'aide d'une consigne de départ assez large qui visait à comprendre la nature de leur engagement vers le milieu carcéral : il était demandé aux participants-es de parler du parcours qui les a menés à enseigner en milieu carcéral. Cette question leur permettait d'identifier les événements et les décisions qu'ils jugeaient rétrospectivement pertinents-es à leur parcours, et de distinguer les parcours « choisis » des parcours « contraints ». Par la suite, la rencontre était réorientée vers une série de thèmes préalablement identifiés : la matérialité de leur travail, les relations interprofessionnelles et interpersonnelles, les différences selon le genre, leur perception de l'éducation carcérale et leurs perspectives d'avenir (voir annexe II). Tous les thèmes ont été abordés lors de chaque entrevue. L'entretien semi-directif a permis la liberté d'introduire ces thèmes, dont certains n'avaient jamais été abordés spontanément par les participants-es, particulièrement ceux concernant les différences de genre et les perspectives d'avenir. L'analyse de ces thèmes spécifiques en tiendra compte.

De plus, une section du guide d'entretien était spécifique à ceux ayant accomplis des tâches d'API, c'est-à-dire des tâches de soutien aux étudiants-es. Il s'agissait de deux thèmes supplémentaires, incluant le parcours administratif d'un-e élève en milieu carcéral ainsi que la répartition des pouvoirs décisionnels au sein de l'administration et des différentes institutions partenaires. Ces thèmes permettaient spécifiquement de consolider les informations issues de l'analyse documentaire. Cinq des neuf participants-es avaient ou ont eues des tâches d'API en milieu carcéral au cours de leur carrière.

2.6 Limites de la démarche

Cette recherche, comme toute recherche, subit diverses influences qui invitent à cerner limites et biais attachés à la production et à l'analyse des données sur lesquelles elle se base. D'abord, le rôle des professeurs-es est circonscrit à une expérience d'enseignement de niveau collégial. Le système d'éducation carcéral comporte plusieurs niveaux de scolarité et se limite aux structures conventionnelles de l'éducation formelle. Ce mémoire n'aborde donc pas l'expérience des autres paliers d'éducation traditionnelle ainsi que celle des types d'apprentissage et d'éducation non-traditionnelle, dont l'expérience des personnes autochtones au sein du système carcéral fait partie.

De plus, l'analyse se limite aux rapports actuels des participants-es avec leur rôle, leur métier et leurs relations. Bien que certains-es professeurs-es ayant une expérience de longue durée dans l'enseignement carcéral aient parlé de l'évolution de leur rapport et d'expérience antérieure, ce mémoire ne tire pas complètement profit de ces matériaux, puisqu'il se concentre particulièrement sur un discours actuel du rapport à l'éducation.

Ensuite, l'objet de cette recherche se centre sur l'expérience de l'enseignement carcéral du côté des professeurs-es, bien que les relations et l'expérience dont ils et elles font part incluent les personnes incarcérées. Ces dernières n'ont cependant pu être rencontrées et entendues. Leurs perceptions sur le rôle des professeurs-es auraient pourtant permis de présenter un portrait plus authentique de la négociation de ce rôle entre les protagonistes. Cette recherche aurait gagné en profondeur en incluant la rencontre des personnes incarcérées, mais particulièrement l'observation participante des situations d'enseignement et du quotidien

carcéral qui est centrale à la compréhension des divers niveaux relationnels qui s'entrelacent en pénitenciers (Wacquant, 2002). Les conditions pratiques, spatiotemporelles, administratives et structurelles nécessaires pour accomplir ce pan de la recherche n'étaient pas possibles à réunir dans le cadre d'un mémoire. Pourtant, chaque professeur-e rencontré-e m'a questionné, encouragé, voire invité, à observer l'interaction et la réalité de leurs relations pédagogiques en classe, en pénitenciers. Cette composante semblait importante à leur conception de ma compréhension de leur discours, et je n'ai malheureusement pas pu en rendre compte.

Finalement, l'analyse du matériel qualitatif doit rappeler que la présence et les questionnements du/de la chercheur-e sont une intrusion dans le monde de l'enquêté-e. Cette intrusion permet de collecter un matériel qui n'est pas indépendant des processus de contre-interprétation de l'enquêté-e « qui lui attribue des intentions, qui interprète son argumentaire, et qui agit à son égard en conséquence » (Demazière, 2008 : 19). Cette contre-interprétation est la résultante d'un mouvement interprétatif et adaptatif entre l'enquêté-e et l'enquêteur-e, qui analysent et réagissent aux caractéristiques distinctives l'un-e de l'autre. Les professeurs-es, à l'instar des élus-es, peuvent être compris-es comme des « professionnels de la parole » qui font partie intégrante « d'un monde social spécifique » (Demazière, 2008 : 22). Sans dire qu'ils seraient dans une lutte pour la présentation de soi telle que celle des élus-es présentés-es par Demazière (*ibid.*), les participants-es à mon projet n'ont pas manqués-es de questionner quels-les collègues avaient ou allaient participer, allant même jusqu'à référer aux opinions potentielles de ceux-ci et de celles-ci lors de leur propre entretien.

Chamboredon et al. (1994 : 119) mettront en garde l'étudiant-e qui ont une connivence et une proximité sociale avec leurs participants-es, car « les compétences des uns et des autres sont parfois proches puisque les interviewés que nous avons rencontrés ont souvent fréquenté l'enseignement supérieur; mais ils ont dépassé le stade de l'apprentissage (cela fait partie de leurs attributs et participe de leur définition). Ces agents dominants, dotés d'un fort capital culturel, ressentent donc face à l'étudiant une supériorité, qui se manifeste de plusieurs manières ». Plusieurs des types de domination auxquelles les auteurs-es font référence dépassent le rapport hiérarchisé que j'ai connu, qui ne se compare pas à des participants-es PDG d'entreprise ou membres d'une famille royale. Il s'agirait plutôt de « dominants

professionnalisés » (Chamboredon et al., 1994 : 123), que je qualifierais de bienveillants-es, empreint du désir de m'offrir le matériel spécifique que je rechercherais, qui tentent de porter attention à une neutralité et donc qui ont un souci d'identifier leurs opinions personnelles et qui ont une ouverture à l'intrusion dans leur monde personnel. À titre d'exemple, je soulèverais un court passage d'un entretien où le,la participant-e revient sur ses propos généraux pour offrir des détails personnels sans que j'en fasse la demande : « Puis, bon, pour des raisons personnelles, j'ai pas terminé ... Bin, raison personnelle, je peux vous le dire là, j'ai eu un enfant. ». Ainsi, si le statut d'étudiant-e en position dominée nécessite des précautions interprétatives, il peut aussi être un rôle générique, favorable à la recherche. Selon Bizeul (1998 : 763) « il permet d'apparaître ouvert (large d'esprit), modeste (disponible pour apprendre) et innocent (exempt de mauvaises intentions) ». Ainsi, dans le contexte de ce mémoire, le statut étudiant permet aussi d'inviter à expliquer en profondeur un environnement qui suscite plusieurs a priori. On pourrait penser qu'il est plus aisé de discuter de sa vulnérabilité professionnelle à une jeune femme étudiante.

Chapitre 3

3.1 Corps professoral et configurations carcérales

S'intéresser au discours des professeurs-es qui œuvrent en milieu carcéral impose de cerner les tenants et aboutissants d'un métier *entre deux chaises*. À mi-chemin entre les codes et les normes qui régissent leur travail en milieu « habituel », c'est-à-dire en Cégep dans la communauté, et ceux qui régissent leur travail au sein de l'institution carcérale, le métier de professeur-e en pénitenciers est à proprement dit unique dans sa forme. Ce chapitre a donc pour objectif d'en cerner les contours, au regard du profil d'emploi particulier à ce milieu, mais aussi comment ce profil d'emploi se remodèle et s'hybride pour répondre aux besoins et aux réalités des pénitenciers canadiens. C'est au cœur de cette hybridation que les professeurs-es négocieront et légitimeront leur rôle en pénitenciers.

3.1.1 Emploi formel aux qualités informelles

Les employés-es au cœur de cette recherche sont membres du corps professoral du Cégep Marie-Victorin. Ceux-ci et celles-ci sont donc soumis aux mêmes critères officiels d'embauche que les professeurs-es œuvrant en Cégep dans la communauté. Ces exigences sont variables entre les disciplines, mais concernent essentiellement la certification de leur qualité de professionnel, habituellement sous la forme d'un diplôme de premier cycle universitaire dans le domaine concerné (Cégep Marie-Victorin, 2014a). Le processus d'embauche en milieu carcéral exige deux conditions formelles supplémentaires, auxquelles ne sont pas habituellement soumis les professeurs-es du Cégep dans la communauté. D'abord, une vérification des antécédents judiciaires en vue d'obtenir une cote de fiabilité, obligatoire à leur entrée en pénitenciers. Ensuite, la possession d'un permis de conduire valide et d'une automobile permettant aux professeurs-es de se rendre sur les lieux d'enseignement.

Deux des employés-es rencontrés, Geneviève et Alain, font partie du personnel administratif et du processus d'embauche, et peuvent ainsi nous informer du profil recherché chez les professeurs-es. Outre les trois exigences formelles, qui sont codifiées au sein des ententes patronat/syndicat, le milieu carcéral impose, selon eux, la recherche d'un certain

profil d'emploi fondé sur des exigences *informelles* : *par exemple, un prof qui pourrait être qualifié, pour enseigner à la formation continue au régulier ici, au Cégep, ben ça voudrait pas dire qu'il passerait la portion qualification en milieu carcéral (Geneviève).* Alain, qui participe activement au processus d'embauche, n'y voit pas là une entorse aux protections collectives négociées, mais au contraire la recherche légitime d'un appariement entre employés-es, milieu de travail et clientèle : *il faut qu'on respecte les règles du jeu au moment des entrevues d'embauche et tout ça, mais faut quand même que la personne... faut pas seulement qu'elle soit qualifiée au plan académique.* Passer le processus d'embauche signifie de posséder des « qualités » jugées essentielles pour le bon fonctionnement en regard de la population et des contraintes spécifiques au milieu carcéral. Deux qualités principales émergent du discours des professeurs-es, c'est-à-dire l'adaptabilité et l'ouverture au milieu carcéral.

L'adaptabilité est *la* qualité centrale recherchée par ceux et celles responsables de l'embauche. Lorsque questionnés-es sur les qualités nécessaires à l'emploi, tous et toutes les professeurs-es en viennent à la mentionner. « S'adapter », c'est avant tout posséder une flexibilité devant un milieu qui est complètement imprévisible, comme le décrit Yvan :

C'est l'adaptabilité au changement d'horaire, au changement à l'intérieur : tu rentres au pénitencier puis tu commences ton cours et puis d'un coup « whoup », ça sonne puis il n'y a plus de cours; ou tu rentres au pénitencier puis le mouvement des détenus n'est pas à l'heure prévue, mais il est une heure et demie après; ou tu entres au pénitencier puis on te dit « c'est fermé aujourd'hui », alors ça demande cette adaptabilité-là au niveau de l'enseignant.

Geneviève renchérit, cette adaptabilité s'actualise effectivement devant la priorité des enjeux sécuritaires, mais reflète aussi une variété d'enjeux auxquels un-e professeur-e n'aurait pas à se préoccuper dans la communauté, c'est-à-dire « les contraintes organisationnelles, spatiales (menace de mobilité, immobilité forcée) ou encore matérielles (inaccessibilité à certains supports pédagogiques, lenteur et complexité bureaucratiques) [...] » (Salane, 2013 : 53), en plus des visites médicales, légales, familiales ou rencontres psychosociales. Selon Pauline, c'est donc un milieu pour lequel *il faut toujours que tu aies un plan B en tête* puisque ces imprévus *vont* se produire, mais essentiellement parce qu'ils sont plus difficiles à gérer qu'en Cégep dans la communauté :

En pénitenciers, tu ne peux pas te revirer comme à l'extérieur... l'autre fois, à l'extérieur, je devais présenter un DVD en classe, bien le lecteur DVD dans ma classe ne marchait pas. Ça fait que je suis allée sur Youtube, j'ai trouvé mon documentaire, je l'ai présenté. Ça, je peux faire ça à l'extérieur, mais en dedans, si mon DVD ne marche pas, tant pis pour moi, faut que je le mime! J'ai pas le choix, j'ai pas d'options.

Ainsi, un petit imprévu dans la communauté devient un réel défi en pénitenciers, le milieu carcéral étant marqué par l'imprévisibilité et le peu de moyens pour y faire face : absence de connexion internet, interdiction de faire entrer clés USB et matériel de l'extérieur, bibliothèque peu garnie, etc. Même une fois l'habitude de l'enseignement en milieu carcéral installée, selon Guillaume, elle se renégocie selon les charges de cours obtenues : *quand on change de pénitencier, bien c'est une réadaptation, tout le temps, parce que c'est un nouvel environnement. Il faut se réadapter.* Pour réussir à s'adapter, Pauline juge que les employés-es doivent avoir une certaine assurance : *il faut que t'aies confiance en tes moyens, sans devenir arrogant, parce que si tu deviens arrogant, tu les perds [les étudiants-es].* Pour ce faire, *il faut savoir de quoi on parle, faut savoir pourquoi on en parle, faut avoir une bonne ligne directrice de là où on veut amener les étudiants (Alain) et ne pas avoir peur de mettre tes limites (Pauline).* S'adapter c'est donc être flexible et organisé-e, mais aussi être suffisamment confiant-e pour diriger avec assurance les étudiants-es au travers des imprévus. Si cette caractéristique semble centrale à l'obtention d'un poste, elle reste insaisissable, les responsables de l'embauche n'arrivant pas à fournir d'exemples de sa manifestation en entretien.

Il est aussi exigé des professeurs-es de manifester un engagement envers la population carcérale. Geneviève parle de posséder *un savoir-être en relation avec les détenus, qui ne traduit pas de la peur, pas de la crainte, mais de la considération [...] pour la personne, l'être humain qui est là, qui veut apprendre, mais l'être humain qui a des difficultés, l'être humain qui a vécu, qui a eu un passé.* Cette considération, elle, semble plus pragmatique à évaluer en entretien. En effet, Geneviève et Alain utilisent des questions orientées sur l'opinion et les perceptions des candidats-es envers la criminalité, envers certains types de crimes particuliers (meurtre, pédophilie, etc.) et envers les personnes criminalisées, leur réalité, leur langage et leurs référents. Plus qu'une simple ouverture d'esprit, celle-ci est aussi mesurée par un impératif de professionnalisme qui réfère à un intérêt spécifique, à un *goût d'être avec des*

clientèles dites particulières (Alain) plus qu'une nécessité de *mettre du pain sur la table* (Geneviève). Les candidats-es recherchés-es ne doivent pas offrir leurs services parce qu'ils ne parviennent pas à travailler en Cégeps dans la communauté, mais plutôt par « choix ». D'ailleurs, la CEEC (1997 : 6) soulignait que la réussite pédagogique en milieu carcéral était grandement liée à ce dévouement particulier des professeurs-es « qui se sont tous montrés très motivés par leur travail, qu'ils conçoivent comme étant une mission, et valorisent beaucoup leurs contacts avec les étudiants ». Ainsi, une forme de requête d'engagement envers le milieu et la clientèle est non seulement actuellement exigée, mais a été une partie constituante du développement de l'enseignement carcéral.

En somme, le profil d'emploi recherché chez les professeurs-es en milieu carcéral dépasse les critères fixés par les protections collectives concernant l'expertise disciplinaire. Il s'étend à des exigences de professionnalisme exogènes que les responsables de l'embauche associent avec un « savoir-être » adaptatif, ainsi qu'à un engagement envers le milieu carcéral. Choisir des candidats-es qui répondent à ce profil permet, selon Alain, de faire vivre *un moment riche*, à la fois aux étudiants-es et aux professeurs-es. Pourtant, si ce profil d'emploi est présenté sous les couverts d'un appariement agréable, il n'en reste pas moins qu'il sert d'autant plus le Cégep, en lui permettant d'embaucher des employés-es qui s'accommodent (s'adaptent!) à un métier aux conditions de travail difficiles et aux avantages limités. En effet, c'est les candidats-es qui s'identifient comme remplissant un « travail inestimable » (Molinier, 2010) qui favoriseront de le pratiquer en dépit des conditions de travail complexes et imprévisibles et de leur faible reconnaissance. Cette faible reconnaissance c'est à la fois celle d'un discours social qui a dédain d'une clientèle criminalisée qui « bénéficie » d'un enseignement supérieur, et celle d'un milieu coercitif qui accorde peu de valeur à l'éducation. Ainsi, ces deux impératifs informels, adaptabilité et engagement, ne sont pas sans rappeler ceux mobilisés dans les travaux du *care* : pour venir travailler en prison, il faut accorder une valeur particulière au travail fait, à défaut d'être perçus-es comme manquant du dévouement « nécessaire » pour s'y ajuster.

3.1.2 Composition sociale du corps professoral

Outre les qualités informelles exigées, le profil d'emploi sous-tend des normes genrées, qui à l'opposé des discours du *care* habituel, tendent à favoriser un profil masculin. En effet, parmi les professeurs-es de Cégep en milieu carcéral, force est de constater la présence majoritaire d'hommes blancs. Il est donc pertinent de se demander si les critères d'embauche ne sont pas pensés en fonction d'une *clientèle* masculine et évalués à partir de *standards* masculins, construits en rapport à la prison en tant qu'organisation genrée. Britton (2003) repère trois niveaux auxquels l'institution carcérale se maintient comme institution genrée : la culture, la structure organisationnelle et l'agentivité des membres³⁹.

Culture genrée

La modification de l'institution en fonction d'un ordre genré se produit, entre autres, au travers de la culture, c'est-à-dire par « les représentations et les idéologies qui affectent les choix d'emplois, les préférences des employeurs pour certains types de travailleurs et les pratiques qui prennent place au sein de l'organisation elle-même » (Britton, 2003 : 7)⁴⁰. Ainsi, la répartition des hommes et femmes au sein de l'échantillon n'est pas anecdotique, mais remet en question plus largement la perception de qui répond à l'imaginaire du personnel éducatif en pénitenciers. La répartition se fait comme suit : six hommes blancs, deux femmes blanches, un homme racisé, aucune femme racisée⁴¹.

Les femmes représentent près de 70% de l'effectif enseignant au Canada (Statistique Canada, 2014). Par contre, leur répartition se fait plutôt dans les ordres d'enseignement « inférieur », celles-ci représentant 84% de l'effectif de niveau primaire et préscolaire, mais 59% au niveau secondaire (*ibid.*). Leur présence ne cesse donc de décroître à mesure que le prestige de l'emploi augmente, celles-ci occupant 54% des postes d'enseignement au Cégep, et seulement 34% des postes de professeurs-es d'université au Québec (MESRS, 2013;

³⁹ Ces niveaux sont expliqués plus en profondeur au chapitre 1.1.3

⁴⁰ Traduction libre : « Gendered cultural representations and ideologies affect our job choices, employers' preferences for particular kinds of workers, and the practices that take place within organizations themselves »

⁴¹ Ces catégories ont été imposées sur les individus y figurant, aucune question n'ayant adressé l'identification de genre ou à une minorité ethnique lors des entretiens.

Statistique Canada, 2014). Ainsi, nous pourrions dire que la culture genrée de l'éducation positionne principalement la femme en tant qu'enseignante, et l'homme en tant que professeur. Le Cégep combinant des attributs des deux types de métiers éducatifs, se voit conséquemment être un des paliers où les femmes et les hommes y sont présents-es de façon quasi-paritaire.

Concernant l'enseignement en pénitenciers, avec près de 78% d'hommes, le corps professoral est loin de la quasi-parité en Cégep dans la communauté et semble donc moins représentatif de leur corps professionnel d'appartenance que de la population desservie. En effet, les effectifs étudiants en milieu collégial carcéral sont essentiellement masculins (Grenier, 2013), portrait d'une clientèle carcérale fédérale constituée à 93 % d'hommes (Statistique Canada, 2017). Ce constat maintient l'institution genrée « au travers de la culture », en réitérant l'image de l'institution carcérale en tant qu'institution « pour hommes », dans laquelle travaillent essentiellement des hommes.

Structure organisationnelle genrée

Déjà à la base, l'institution pénitentiaire est genrée dans sa structure, car « le genre est prétexté par des politiques sexuellement neutres en apparence, qui renforcent néanmoins les inégalités, ainsi que par des pratiques informelles qui s'inspirent et réinvestissent des conceptions sur le genre » (Britton, 2003 : 11)⁴². C'est donc par un fonctionnement qui se veut dégage des soucis de genre que l'institution en vient à favoriser le masculin. À mon sens, l'exemple de l'humour, qui revient à plusieurs occurrences comme un atout pour l'embauche, illustre le mieux ces dynamiques. Les deux professeurs-es et API ayant signifiés faire partie du processus d'embauche, Geneviève et Alain, mentionnent rechercher un *bon sens de l'humour* (Alain) chez les candidats-es, ce qui permet de *désamorcer les situations* qui peuvent se produire dans la classe (Geneviève). Celui-ci peut être catégorisé comme un type d'adaptabilité tant recherché, le « bon sens de l'humour » permettrait donc de neutraliser des situations qui auraient le potentiel d'escalader, en faisant donc un outil nécessaire pour s'adapter aux mœurs communicationnelles des hommes incarcérés. Indépendamment de sa

⁴² Traduction libre : « gender is invoked by facially gender-neutral policies that nevertheless reinforce inequality, as well as by informal practices that draw on and reinscribe notions about gender »

parure neutre, la possession d'un « sens de l'humour » est une perception profondément ancrée dans des stéréotypes de genre sur *qui* peut être drôle et de quelle *façon*. En effet, différents mécanismes de conditionnement social à l'œuvre font que les hommes expérimentent et apprécient davantage l'humour que les femmes, et ce, dès un jeune âge (McGhee, 1979). Non seulement les hommes sont plus encouragés à développer un sens humoristique, mais ils développent un « humour masculin », qui se caractérise par la compétition et l'agressivité (Apte, 1985 dans Pasqueron de Fommervault, 2012). Les hommes auront tendance à favoriser les caricatures agressives, les duels verbaux, les insultes rituelles, les obscénités et l'ironie, alors que l'humour des femmes tend plutôt à souligner les incongruités et à promouvoir la cohésion du groupe (King et King, 1973; Ervin-Tripp et Lampert, 1992; Hay, 2000 dans Pasqueron de Fommervault, 2012). C'est au sein de cette interprétation genrée que vient s'inscrire, précisément, ce qu'est un « bon sens de l'humour ». Bressler, Martin et Balshine (2006) démontre que l'interprétation genrée de ce terme se fait en fonction de si l'humour est « produite » ou « reçue ». Ainsi, bien que les femmes et les hommes disent tous et toutes rechercher un partenaire avec un « bon sens de l'humour », les hommes avouent être moins attirés par les femmes drôles, c'est-à-dire celles qui *produisent* de l'humour. Pour eux, un « bon sens de l'humour » est une réceptivité à l'humour qu'eux-mêmes produisent, c'est la capacité d'une femme à rire. À l'inverse, les femmes attribuent le « bon sens de l'humour » à la capacité à produire l'humour, et donc, à les faire rire. Ainsi, rechercher un « bon sens de l'humour » chez les candidats-es à l'enseignement carcéral renvoie à un type d'humour masculin reconnu comme standard humoristique, et à un genre précis de « producteur » d'humour. Le « sens de l'humour » est ainsi un des exemples de la façon par laquelle les critères d'embauche informels tendent à reproduire des stéréotypes de genre.

Agentivité genrée

Plus qu'une histoire de politiques et de culture, l'institution se maintient aussi comme genrée au travers de l'agentivité de ses membres. En ce sens, chez les femmes de l'échantillon, on observe une auto-identification à des traits jugés plus masculins :

Chercheure : Tu disais que c'est presque plus facile [d'enseigner] avec les gars qu'avec les filles ?

Pauline : *C'est un trait de personnalité, je pense, en fait. [...] ça avait super bien été, puis leur montrer comment, ça va, mais j'ai une personnalité qui « fit » plus avec les garçons [...] parce que moi je suis pas un prof émotif, puis je suis pas un prof maternel. Moi, tu me feras pas brailler en me montrant une photo de ton enfant qui s'est écorché un genou, t'avais un devoir à faire, tu l'as pas fait, pas mon problème. Je suis très rigide comme professeure, ça fait que c'est plus facile pour moi avec les garçons, parce que, on dirait que mon humour passe mieux, puis des fois je peux me permettre de leur lancer des pointes pour les faire réaliser les affaires qui font, puis ça passe beaucoup mieux, tandis qu'avec les filles c'est souvent des gants blancs, puis penser à l'émotion, puis gérer, tu sais, le trauma...*

Les mots soulignés dans cette citation représente l'accent que la participante a elle-même mis dans sa prononciation des mots, qui s'avèrent parallèlement les plus pertinents pour une analyse de la dualité péjorative/méliorative entre les traits féminins et masculins. En effet, on relègue la féminité au maternalisme, au trauma et à l'émotion, alors que la masculinité favorise la rigidité et l'humour. Le peu de femmes professeures valorisent non seulement une identité plus masculine, mais comme Pauline le souligne, mais cette identité est jugée plus compatible avec une clientèle d'hommes, présentée comme fondamentalement différente de la clientèle des femmes, une dualité récurrente dans l'histoire de l'incarcération des femmes (Britton, 2003). Cette clientèle spécifique et majoritaire d'hommes étudiants en pénitenciers place aussi les hommes professeurs dans une position avantagee grâce à leur masculinité :

Je te dirais, moi, d'une part, étant un homme, un homme qui est quand même assez costaud, puis qui enseigne l'éducation physique, en terme de respect si tu veux, ou de crédibilité, je n'ai jamais eu de problèmes (Jean-François)

Si Jean-François gagne rapidement le respect des étudiants masculins des cours d'éducation physique, c'est bien parce qu'il correspond à l'« affirmation caricaturale de l'appartenance de genre » valorisée en pénitenciers (Solini et Basson, 2012 : 99). Pourtant, cette position avantagee n'existe qu'avec les étudiants masculins, Jean-François clarifiant son malaise d'être un homme costaud avec les femmes incarcérées :

Chercheuse : Puis comme tu disais tantôt, t'es un homme, t'es prof d'éducation physique, t'es quand même en forme, est-ce que ça changeait aussi ta relation avec les femmes ?

Jean-François : *Bah, j'essayais pas honnêtement. Honnêtement, j'avais des chandails à manche longue. On m'avait dit « pas de chandail serré », je veux dire, du linge assez relax, si je peux utiliser l'expression. C'est ce qu'on m'avait fortement suggéré de faire, avant d'aller là-bas, puis c'est ce que j'ai fait, j'essayais pas trop de m'approcher. En même temps faut pas tomber dans les préjugés puis penser que, parce que t'es un homme*

*puis que tu rentres là que.../, mais, hm, non, c'était juste de faire attention de ce côté-là.
(je souligne)*

Ainsi, si l'hexis virile est valorisé entre hommes, les femmes sont plutôt cantonnées à une féminité dangereuse, caractérisées, d'un côté, par leur santé mentale fragile, et de l'autre, par leur potentiel séducteur. Selon Jean-François, c'est à tout le moins ce que disent les directives qui lui ont été transmises. Le rapport de force est donc étrangement inversé, ces femmes ayant disproportionnellement été victimes de violences par les hommes (Kong et Aucoin, 2008), présentement en situation de privation de liberté, sont présentées comme celles détenant le pouvoir de victimiser, ou à tout le moins de causer des problèmes à de jeunes hommes professionnels et costaud. Ces mises en garde et les interprétations qu'ils sous-tendent sont soulevées par d'autres professeurs :

Il y avait une intervenante qui m'avait dit à Cowansville « ouin, mais tsé, toi aussi tu peux te faire cruiser ». J'avais répondu « ouin, mais, j't'un gars, puis eux autres c'est des gars ». Oui, je sais que ça peut quand même arriver, mais tu sais, pour moi, il y a pas de chances que j'aie de faiblesses à ce niveau-là, alors que chez les filles, je sais pas. Jouer cette game-là quand c'est de l'enseignement en un-à-un, je sais pas. Je pense que ça serait mieux que non (Guillaume)

Guillaume, n'ayant jamais mis les pieds en pénitenciers pour femmes se sent plus « en sécurité » dans les pénitenciers pour hommes, ces derniers ne risquant pas de tenter de le séduire et donc, de le faire fléchir. Cette position n'est pas étrangère à celle des agents correctionnels américains, qui eux aussi se perçoivent « toujours comme potentiellement vulnérable à une fausse allégation d'inconduite sexuelle », cultivant ainsi un « dédain » pour le travail en établissement pour femmes (Britton, 2003 : 149)⁴³.

En ce sens, ce ne sont pas seulement les traits masculins qui sont valorisés par le corps professoral, mais une valorisation générale d'une clientèle masculine, moins problématique et mieux appariée à ces traits masculins. L'embauche des professeurs-es au sein d'une organisation genrée s'inscrit donc sur une conception stéréotypée du masculin et du féminin, qui est reproduite à son tour par ce profil d'enseignants-es.

⁴³ Traduction libre : « they are always potentially vulnerable to false allegations of sexual misconduct »

Profession blanche

Si la présence disproportionnée d'hommes enseignant au Cégep en pénitenciers rappelle le caractère genrée de la prison, la réflexion sur la composition sociale des professeurs-es reste incomplète, à défaut de données au sujet de la question ethnoraciale en Cégep dans la communauté. En effet, il n'existe pas, à ma connaissance, de statistiques concernant les minorités visibles à l'emploi comme professeurs-es dans les Cégeps. Nous savons qu'au Canada, les minorités visibles représentent 19.1 % de la population, et les personnes issues de populations autochtones 4.3 % (Statistique Canada, 2011) et que leur embauche potentielle est parsemée de mécanismes de discrimination (Eid, Fortin et Arcand, 2012). Il existe par contre de nombreuses statistiques au sujet de la clientèle carcérale. En milieu pénitencier, les minorités visibles représentent environ 18 % de la population. De plus, 24.6 % de la population carcérale est composée d'autochtones (Sapers, 2015), ce pourcentage grimant à 38% chez les femmes (Statistique Canada, 2017). Ainsi, si les professeurs-es en milieu carcéral sont majoritairement des hommes, à l'image de la population carcérale, il en est autrement des minorités visibles –autochtones ou non- qui sont plus présents-es au sein de la population carcérale qu'au sein du corps professoral. Bien qu'il ne soit pas possible de l'affirmer avec certitude, la composition ethnoraciale des professeurs-es semblent, dans ce cas, plutôt se rapprocher de leur corps professionnel d'appartenance.

L'embauche des professeurs-es nous montre déjà les enjeux d'un tel type de métier : malgré une ouverture des pénitenciers aux acteurs et actrices de l'extérieur, sous l'égide d'une certaine détotalitarisation, les représentants-es du Cégep effectue une manipulation sélective des profils pouvant y entrer. Cette sélection se fait à l'aide de qualités que les professeurs-es doivent posséder, et par lesquelles on peut observer le caractère immuable de l'institution carcérale : présence de la sécurité, à laquelle on doit s'adapter, organisation genrée et hiérarchisation ethnoraciale du pouvoir. Par l'adhérence à ces caractéristiques perçues ou réelles du pénitencier, le métier de professeurs-es présente un profil « altéré » en regard, à la fois, du profil des professeurs-es en Cégep dans la communauté, et du profil de la clientèle.

3.1.3 Hybridation des tâches : le visage d'une précarité institutionnalisée

Les exigences perçues de l'éducation en milieu carcéral ne font pas que redéfinir le profil d'emploi, mais recompose la profession en la jumelant à une « surtâche » d'Aide pédagogique individuel (API). Alors qu'il s'agit d'un métier à part entière en Cégeps dans la communauté, il s'hybride pour créer un poste à double chapeau en pénitenciers : professeur-e *et* API. En effet, cinq des neufs professeurs-es rencontrés-es ont détenu un poste d'API en pénitenciers, à un certain moment de leur carrière. Cette pratique n'est pas récente, étant en effet abordée, et saluée, par les rapports de la CEEC (1996, 1997). Pour bien comprendre les enjeux de cette hybridation, il est d'abord essentiel de présenter quel rôle rempli habituellement l'API en Cégep et comment ce métier subit lui aussi des modifications de par sa pratique en milieu carcéral. Ces modifications en viennent à ajouter une composante psychosociale à la fonction d'éducation des professeurs-es qui, combinée à la distance que leur permet leur statut précaire, leurs permet de trouver une zone de légitimité en pénitenciers.

Déclassement relatif des professeurs-es au profit d'une certaine stabilité

L'API est un type d'emploi que l'on trouve dans tous les Cégeps, qui conjugue des responsabilités de soutien administratif et d'aide psychosociale ponctuelle, dans l'objectif ultime de guider et d'optimiser le parcours de l'étudiant-e. En cégep dans la communauté, chaque étudiant-e est assigné-e à un-e API du Cégep d'attache qui devient sa personne ressource en cas de questions ou problèmes. De plus, l'API est responsable de son dossier administratif, de son cheminement scolaire et collabore donc avec les professeurs-es pour le soutien aux besoins particuliers (Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, 2017). Ces tâches sont globalement les mêmes que celles en milieu carcéral, c'est-à-dire qu'ils,elles ont la responsabilité de « l'évaluation et l'analyse du dossier académique de l'étudiant », de la « planification du cheminement académique en établissement ou du projet d'études en communauté » et du « support et de l'encadrement pédagogique individualisé » (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 5). Il s'agit donc, avant tout, d'un emploi administratif pour la gestion des dossiers étudiants. Pour la réussite de ce soutien administratif, l'API s'intéresse au bien-être psychologique des étudiants-es, mais ne requiert pas de formation psychosociale spécifique et donc, ne remplit qu'une fonction de « filet de sécurité ».

Le rôle d'API est donc assumé par des professeurs-es. Ce jumelage a plusieurs visées : d'abord rentabiliser leur expertise et leur connaissance du milieu carcéral; ensuite, limiter le nombre de « civils-es » pénétrant les pénitenciers; et finalement, favoriser la rétention des employés-es en leur permettant de combiner les deux emplois pour l'obtention d'une charge de travail à temps plein. La charge de travail supplémentaire d'API permet donc de limiter le nombre d'intervenants-es au dossier, tout en incluant toute une sphère de soutien et de gestion au travail de professeur-e, qui s'en trouve ainsi transformé. Pourtant, en entretiens, les professeurs-es trouvent peu à dire sur ce double statut de professeur-e et API. L'hybridation de ces deux professions est plutôt vécue comme un fait en milieu carcéral : il est possible, contrairement au Cégep dans la communauté, de remplir les deux postes, et c'est d'ailleurs la seule façon d'en arriver à une charge de travail complète. Cette possibilité n'existe pas en Cégep dans la communauté, puisqu'il s'agit de deux catégories d'emplois distinctes. Le travail d'API est un emploi invisibilisé, il fait l'objet de peu de recherches et ne nécessite pas de certification définie. En effet, « il n'existe pas de formation qui prépare spécifiquement au travail d'aide pédagogique » (Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, 2017 : n.p.), contrairement aux professeurs-es qui sont engagés en regard d'une expertise disciplinaire et d'une formation pédagogique. C'est donc une hybridation de deux types d'emploi qui ne sont pas au même niveau hiérarchique, conduisant les professeurs-es à assumer des tâches qui, dans un Cégep dans la communauté, sont méconnues, et d'un prestige limité. Les professeurs-es du milieu carcéral en viennent ainsi à prendre en charge des responsabilités qui leurs sont habituellement subordonnées.

Ce déclassement relatif est néanmoins rationalisé par les professeurs-es comme une opportunité positive, en ce qu'elle permet de compenser l'instabilité et la précarité de leur travail d'enseignement en milieu carcéral. Vincent témoigne de son incrédulité devant une offre de tâche offrant une certaine stabilité : *C'est pour ça qu'être API c'était super le fun, parce que c'est un truc que je « trip », puis parce que j'avais une garantie d'un an de travail. Quand ils m'ont proposé ça, j'étais comme "impossible, une garantie d'un an ?"*. La recherche de stabilité est, en effet, un enjeu central pour l'ensemble des professeurs-es de niveau collégial. En Cégep dans la communauté, les professeurs-es enseigneront dans plusieurs établissements jusqu'à l'obtention, dans l'un d'entre eux, d'une permanence habituellement

attribuée par ancienneté. En milieu carcéral, un statut permanent d'emploi comme professeur-e n'existe pas : les professeurs-es sont des employés-es à contrat et les programmes subissent les impondérables coupes budgétaires d'années en années. En ce sens, les professeurs-es en pénitenciers doivent jouer de créativité pour combiner les types d'emploi. L'hybridation des tâches API/professeur-e en milieu carcéral est une option, mais qui est loin d'être la seule. Le tableau suivant présente les combinaisons, au moment de l'entretien, entre enseignement carcéral, API, emploi administratif, enseignement dans la communauté et autres emplois⁴⁴. Toutes les personnes rencontrées combinaient trois différents types d'emploi, à l'exception de Jacques et Yvan, tous deux retraités de l'enseignement régulier. Il y a plus de trente ans, ces deux derniers ont commencé à enseigner au Cégep pour améliorer leurs conditions de travail – stabilité, meilleurs salaires, avantages sociaux, couverture syndicale – et peuvent ainsi, maintenant à la retraite, travailler en milieu carcéral *pour le plaisir* (Jacques). À l'inverse, les professeurs-es récemment embauchés ont débuté leur carrière par intérêt, en acceptant les aléas de ce choix de carrière – surcharge de travail, précarité et incertitude concernant l'avenir professionnel.

⁴⁴ Les « autres emplois » sont en dehors des limites syndicales d'heures travaillées ils permettent donc aux employés-es de dépasser le nombre d'heures maximales prescrites et servent de béquilles lorsque les contrats d'enseignement se font plus rares.

Tableau II. Types d'emplois occupés en simultané par les professeurs-es

Nom	Enseignement en milieu carcéral	API	Emploi administratif au Cégep	Enseignement dans la communauté	Autres emplois
Alain	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Pauline	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Geneviève	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Guillaume	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Jacques	Oui	Non	Non	Retra�t�	Non
Jean-François	Oui	Non	Non	Oui	Oui
Yvan	Oui	Non	Non	Retra�t�	Non
Vincent	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Baptiste	Oui	Non	Non	Oui	Oui

L'hybridation de ces deux métiers ajoute ainsi une option pour stabiliser temporairement la situation professionnelle des professeurs-es en milieu carcéral. Elle est une des nombreuses stratégies mobilisées pour contrebalancer la précarité des professeurs-es. Cette précarité n'est pas propre au milieu carcéral, le Cégep dans la communauté étant d'autant plus caractérisé par un alourdissement perçu dans les tâches et les responsabilités des professeurs-es y  ouvrant (Bolduc, 2010), par une détérioration du statut social de ces derniers et dernières (Mukamurera et Balleux, 2013), ainsi que par une précarité à l'emploi historiquement inégalée (Galaise, 2009). Pourtant, si cette précarité est loin d'être atypique dans la profession enseignante, elle est néanmoins décuplée en milieu carcéral. En effet, celle-ci est le résultat de nombreuses années de mutation des pratiques et du discours, spécifiquement en raison d'un attachement de plus en plus important aux politiques du *New public management* des pénitenciers. En ce sens, l'éducation carcérale a institutionnalisé la précarité des employés-es qui la porte.

Institutionnalisation de la précarité

Sangkhanate (2012) montre dans sa thèse comment la prison – écossaise dans son cas – a été influencée par les politiques du *New public management*, spécifiquement pour ce qui concerne les modifications de pratiques et du discours sur les politiques de fonctionnement. D'un côté, les pratiques en milieu carcéral utilisent de plus en plus une approche « business-like », caractérisée, entre autres, par la sous-traitance des programmes⁴⁵. De l'autre côté, ces pratiques s'inscrivent plus largement dans un déplacement du discours sur le rôle de la prison, où les concepts traditionnels de contrôle et de réhabilitation sont surdéterminés par un souci managérial d'efficacité, de rentabilité et de rapport qualité-prix. Ces deux catégories d'analyse apparaissent les plus significatives pour comprendre l'évolution de l'éducation carcérale au Canada. En effet, elles permettent d'aborder, d'une part, les transformations du statut de professeur-e et son aboutissement dans une précarité institutionnalisée; dans un second temps, elles permettent d'analyser les changements de discours autour de l'idéologie correctionnaliste, qui forcent les programmes offerts en sous-traitance à modeler leur contenu pour survivre.

Le fonctionnement en sous-traitance des programmes éducatifs s'est mis en place au SCC au cours des dernières décennies (Boulerice, 2011). Dans les années 1960, les services éducatifs en pénitenciers étaient entièrement pris en charge à l'interne, par les fonctionnaires fédéraux qui offraient une formation académique élémentaire et secondaire. Dès les années 1970, le SCC favorise l'introduction progressive d'enseignants-es contractuels-les dans toutes les provinces. Cette entrée se fait principalement pour des raisons financières : les employés-es à contrat sont payés-es moins chers et ne sont pas admissibles à la large gamme des avantages sociaux des fonctionnaires. En réduisant substantiellement leurs coûts d'opération, les provinces assistent à une hausse du nombre et de la variété de programmes offerts : le Cégep fait son entrée dans les pénitenciers au Québec et des programmes universitaires fleurissent à travers les pénitenciers canadiens. L'arrivée en pénitenciers des programmes sanctionnés et

⁴⁵ Le travail de Sangkhanate qualifie les modifications des pratiques sous trois égides : la décentralisation, la sous-traitance et les services orientés vers le client. Si ces trois pratiques se rapprochent de la réalité carcérale canadienne, la sous-traitance est, à mon sens, celle qui permet une meilleure compréhension de la situation des professeurs-es de Cégep.

chapeautés par le Cégep se fait donc, avant tout, dans l'objectif d'une offre éducative à moindres coûts, doublé de mouvements militants réclamant l'ouverture des pénitenciers.

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que ces mêmes programmes éducatifs commencent à disparaître, pour la même raison qui a soutenu leur apparition : la réduction des coûts. Entre autres, cette disparition fait suite aux démarches de syndicalisation des employés-es sous contrat avec les Commissions scolaires du Québec, qui cherchent à obtenir de meilleures conditions de travail et de meilleurs avantages sociaux. Pour éviter la hausse des frais qu'allait entraîner cette syndicalisation imminente, le SCC favorise à l'avenir des contrats éducatifs avec des firmes privées, ce qui provoquera au Québec une « diminution de la gamme de programmes collégiaux ainsi que l'abandon du programme universitaire » (Boulerice, 2011 : 5). Il faut attendre l'intervention du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)⁴⁶ en 1996, qui renégocie une entente contractuelle dans laquelle il assume une partie des coûts pour permettre une offre qui fait compétition au milieu privé, et donc, la réentrée des employées-es de l'éducation publique en pénitenciers. Depuis, la province de Québec est la seule dont les services d'éducation sont encore dispensés par le système public, alors que « les régions Atlantique, Prairies et Pacifique sont sous contrat avec des organismes privés » (Boulerice, 2011 : 8). Ultimement, le SCC a ainsi diminué ses coûts en sous-traitant ses programmes scolaires, soit à des organismes offrant de plus faibles salaires et moins d'avantages sociaux, soit à des organismes publics qui prennent en charge une partie des frais. Dans tous les cas, ces « gains » financiers du côté du SCC instaurent une précarité à la fois dans les services et dans les emplois qui y sont liés : les emplois n'étant pas sous la protection syndicale attribuée aux fonctionnaires fédéraux, ils sont les premiers à être modifiés ou abolis par le SCC. Ainsi, les principes managériaux qui favorisent la sous-traitance des services éducatifs ont permis l'entrée du Cégep en milieu carcéral, mais l'ont fait au prix d'une précarité des services et des emplois.

Lors des entretiens, Alain souligne bien la tension entre son statut de syndiqué au sein du Cégep et de contractuel au sein du SCC : *[en étant dans] la situation d'un chargé de cours,*

⁴⁶ Maintenant le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)

oui t'as des droits syndicaux, mais tant qu'il y a des effectifs étudiants. Quand les effectifs étudiants sont plus là [...] ils [les représentants syndicaux] interviennent peu. Ainsi, les protections acquises en Cégep dans la communauté s'arrêtent aux portes du pénitencier : si celui-ci décide de modifier, réduire ou abolir un cours ou un programme, ni le Cégep, ni le Syndicat, ni les professeurs-es concernés n'ont mot à dire. Structurellement, ces programmes, qui font pourtant partie du mandat du SCC, deviennent donc une « soupape » de sécurité lors de période de coupes budgétaires, et les professeurs-es en subissent les contrecoups.

Définition d'une zone de légitimité : Tensions entre l'éducatif, la relation d'aide et les relations de pouvoir

Ce jumelage de tâches, bien qu'il agit en tant que réponse du Cégep pour adresser les enjeux de précarité liés à l'emploi de professeur-e en milieu carcéral, ne fait pas que modifier leur situation professionnelle, il réinvente aussi le rapport des professeurs-es à leur métier. L'ajout des tâches d'API renforce une composante psychosociale de l'enseignement. Cette composante que les professeurs-es mettent en avant pour définir leur zone de légitimité au sein du milieu carcéral : bien qu'ils-elles n'aient pas l'exclusivité d'un rôle éducatif en pénitenciers, les professeurs-es investissent un narratif d'« agents-es extérieurs-es », nécessairement plus loin des pouvoirs coercitifs inhérents aux employés-es des services correctionnels.

Bien qu'en Cégep dans la communauté ou en milieu carcéral, l'API ne fasse pas de suivi thérapeutique en tant que tel, la composante psychosociale des tâches prend une plus grande ampleur en pénitenciers. Les deux API actuellement en fonction en milieu carcéral, Geneviève et Vincent, soulignent des distinctions majeures en ce qui concerne les relations entre étudiants-es et API. Dans les Cégeps en communauté, il n'est pas nécessaire de rencontrer l'étudiant-e pour l'accomplissement des tâches de l'API. Les contacts avec les étudiants-es sont donc limités aux *cas plus problématiques* (Vincent), qui font une demande d'aide dans l'immédiat. Cette situation est bien différente en milieu carcéral, tous ceux et celles ayant accompli les tâches d'API soulignant la saveur psychosociale que prend ce métier en milieu carcéral, principalement en raison de la charge de travail. En effet, contrairement au Cégep dans la communauté, les API ont beaucoup moins d'étudiants-es dans leur « caseload ».

À titre d'exemple, un-e API en Cégep dans la communauté aura plus d'une centaine d'étudiants-es sous sa responsabilité, pour une dizaine en milieu carcéral. Les faibles effectifs du Cégep en pénitenciers permettent donc aux API de faire des suivis plus réguliers et intensifs. En milieu carcéral, Geneviève parle ainsi d'un travail d'API qui exige *d'apprendre à connaître les étudiants et les étudiantes*, au quotidien, pour faire des interventions avant que les problèmes émergent. Ainsi, si les contacts entre API et étudiants-es en milieu carcéral ne sont pas, non plus, du suivi thérapeutique, ils prennent un tournant définitivement plus psychosocial qu'en Cégep dans la communauté.

Par cette hybridation, le métier de professeur-e en milieu carcéral se situe au carrefour de l'enseignement et de l'intervention psychosociale. Les professeurs-es rencontrés ont plutôt tendance à se dissocier du rôle et des objectifs coercitifs qu'ils attribuent aux agents-es correctionnels-les. Ainsi, les professeurs-es disent entretenir des relations « alternatives » avec les étudiants-es, ce qui se manifeste sous un narratif de « choix » : les professeurs-es choisissent d'être le moins coercitifs possible. Cette distanciation du coercitif a une double utilité. D'abord, elle sert à dissimuler une absence de pouvoir réel, les professeurs-es n'ayant en fait ni pouvoir coercitif ni pouvoir décisionnel en pénitenciers. Ensuite, elle permet d'œuvrer en milieu carcéral sans devoir se confronter aux dilemmes et contradictions inhérents à leur pratique.

Dans leur discours, les professeurs-es rencontrés-es tentent de s'inscrire au sein d'un processus qui se veut aidant et bienveillant envers l'étudiant-e. Selon Vincent, c'est d'*aider la progression* des personnes incarcérées, à partir des émotions négatives face à l'apprentissage, qu'elles entretiennent suite à *des échecs scolaires répétés dans le passé* jusqu'à un *sentiment d'accomplissement* devant une *réussite personnelle nouvelle*. Ainsi, pour Yvan, se concentrer sur les accomplissements à long terme, c'est manquer le point : *je regarde l'aspect plus quotidien avec eux, de les amener à avoir une satisfaction personnelle de leur réussite, puis d'ainsi se donner une meilleure image d'eux-mêmes* ». Pour réussir à enseigner à cette clientèle, il faut que les professeurs-es contribuent à augmenter leur « *confiance en eux* (Guillaume) et *rebâtir l'estime de soi* (Geneviève). Cette conception du rôle des

professeurs-es, inscrit dans un processus aidant, n'est donc pas sans rappeler un rôle de soutien psychosocial :

Chercheure : Avec ce que vous me dites, vous avez quand même vécu une portion de l'enseignement un peu comme une relation d'aide?

Alain : *Oui, une portion. Il y a une portion de ça. Quelqu'un qui pense que l'enseignement, surtout avec une clientèle particulière, ne comporte pas une part de ça... un peu, on passe à côté de l'essentiel à mon avis.*

On retrouve cet attachement à un processus bienveillant et à une portion de relation d'aide chez l'ensemble des professeurs-es interrogés-es. Comme Alain vient de le dire, la majorité l'explique avant tout par un caractère humain de l'enseignement en général, plus prononcé en milieu carcéral :

Le prof va t'amener l'aspect humain, il va te faciliter l'accès à l'information et à la matière, mais aussi, il va t'écouter comme humain. Il va t'aider à t'organiser puis il va t'aider à dealer avec la personne que t'es à ce moment-là. Même avec les étudiants de l'extérieur, c'est le même processus : parce que ce avec quoi tu « deal » la majorité du temps, ils sont tous assez intelligents pour réussir, c'est pas ça le problème, c'est qu'ils ont des problèmes dans leur vie qui font en sorte qu'à ce moment-là, ils sont pas dans une disposition d'esprit pour apprendre. (Vincent)

Pourtant, lors des entretiens, les seuls-es à nommer les limites de ce soutien psychosocial sont ceux et celles qui n'ont pas eu, à ce jour, de charge d'API en milieu carcéral. La reconnaissance professionnelle des psychologues comme les spécialistes du soutien psychosocial ne s'est donc explicitement faite que par ceux et celles qui n'ont pas eu de responsabilités du même type: *on est juste des profs, on n'est pas des psychologues. Ça veut pas dire de les envoyer promener là [les étudiants-es], mais de savoir où s'arrêter* (Pauline). S'arrêter, selon Jacques, c'est d'effectuer ce soutien psychosocial au sein du travail d'enseignant-e, et non pas en parallèle, ou à la place d'un-e autre professionnel-le :

Moi, j'ai l'impression que je collabore à une mise au point nécessaire pour la suite des choses, pour des êtres humains en reconstruction, dans certains cas en quasi-construction. [...] mais je ne suis pas là pour faire évoluer leur conscience profonde d'eux-mêmes, je suis là pour enseigner l'anglais. J'ai toujours limité mes interventions à qu'est-ce qui était ma job à moi, donc enseigner.

Ainsi, bien que le soutien psychosocial soit qualifié en tant que tâche inhérente des professeurs-es, le discours l'entourant est plutôt approprié par ceux et celles agissant aussi à

titre d'API, pour qui il s'agit, ou s'est agi, d'une tâche formelle du métier. Alors que cette tâche est marginale chez les API en Cégep dans la communauté, elle est devenue centrale à l'exercice des API en milieu carcéral, et conséquemment centrale à la construction du rôle des professeurs-es en prison, puisque la majorité des professeurs-es ont assumé cette tâche.

Étant investis-es d'un rôle psychosocial, les professeurs-es maintiennent corollairement un discours axé sur leur différence fondamentale avec les agents-es correctionnels-es, qui remplissent un rôle coercitif. Les professeurs-es établissent une distinction entre les relations qu'ils,elles développent avec les étudiants-es, et celles perçues entre ces mêmes étudiants-es et le personnel pénitentiaire, particulièrement les agents-es correctionnels-es. En ce sens, les relations favorisées par les professeurs-es ne sont « alternatives » qu'en comparaison avec les types d'interactions qu'entretiennent les autres professionnels-es des pénitenciers avec les personnes incarcérées. Avec les agents-es, la violence est une « dimension constitutive des échanges » en milieu carcéral (Rostaing, 2011 : 153), engendrant un sentiment de peur qui s'étend « à l'ensemble des relations sociales construites autour des détenus » (Chauvenet, 2006 : 376). Il s'instaure ainsi un climat de « méfiance mutuelle » qui définit les interactions et les relations en milieu carcéral (Benguigui, 2011 : 67). Ce climat, les professeurs-es l'observent :

Avec les gardiens c'est... il y a une relation vraiment de domination. Puis ils [les personnes incarcérées] ne les aiment pas, tu sens la tension. Les gardiens viennent faire leur tour au moins une fois par jour dans le Cégep, simplement pour vérifier, puis là tu les vois arriver puis ils regardent, l'ambiance change, instantanément. (Vincent)

Plus qu'une différenciation des rôles qui caractériseraient chaque métier, les professeurs-es sont imbriqués dans des processus de distanciation de cette image coercitive, en investissant le minimum possible d'interventions en regard de la sécurité, concevant celle-ci comme une prérogative des agents-es correctionnels.

Ainsi, les professeurs-es s'attachent à leur statut de sous-contractant au sein du pénitencier, comme le souligne Yvan : *je ne suis pas perçu comme un screw⁴⁷, ou un gardien,*

⁴⁷ L'expression « screw » réfère dans le jargon de la prison à un-e gardien-ne, de façon péjorative.

je suis nettement perçu comme quelqu'un de l'extérieur qui vient leur donner autre chose. Puis ça, je veux qu'ils le sachent puis je fais les efforts nécessaires pour. En ce sens, leur statut de sous-contractant sert de mécanisme de distanciation. Pour y arriver, les professeurs-es disent investir un style d'enseignement non coercitif : « *il ne faut absolument pas que t'aies un style autoritaire de gestion de classe* » (Vincent), une composante que tous et toutes soulignent comme essentielle pour mener leur tâche à bien en milieu carcéral.

Les professeurs-es, dans cette distanciation, vont même jusqu'à volontairement éviter d'avoir accès à l'information privilégiée sur les personnes incarcérées. Alors que les pénitenciers sont des institutions dans lesquelles on vise à *tout voir* et *tout savoir* et que les personnes incarcérées se voient dérober un droit à l'intime, au personnel et au secret (Foucault, 1975; Cardon, 2002), plusieurs professeurs-es se mettent à distance de cet accès illimité aux informations :

Il n'y a aucune valeur ajoutée de savoir leur historique, parce que ça va plus influencer mon travail d'une manière négative, selon moi, que d'une manière positive. Parce que de savoir qu'il a tué quelqu'un, puis qu'il est ici pour une sentence-vie, tu vas devoir lui enseigner demain matin pareil. Ça fait que ça change quoi ? Ce que je veux savoir c'est quoi leurs futurs projets. (Alain)

Les professeurs-es se trouvent donc moins en position « de légitimer le bien-fondé de l'ordre pénitentiaire et de son système de sanctions » de façon active, mais se placent plutôt en négation de leur inscription dans cet ordre :

Moi quand j'ai un étudiant qui réussit bien puis qui fait ses lectures puis qui s'implique dans son apprentissage, ça, comme prof, c'est un peu ta paie, en fait. Donc, tu ne veux pas vraiment savoir que « ha finalement, c'était tel type de personne derrière ». Tsé, moi je les prends où est ce qu'ils sont, là, pis là, ils sont juste mes étudiants. (Guillaume : je souligne)

En faisant des relations conflictuelles, méfiantes et hiérarchiques l'apanage des agents-es correctionnels-les, et en « refusant » de s'inscrire dans celles-ci, le corps professoral s'investit du « beau rôle », celui de ne pas être perçu comme « l'ennemi » (Jean-François) :

C'est ce qui est intéressant aussi, parce qu'ils [les étudiants-es] sentent qu'on est là pour les aider, et on n'attend pas qu'ils fassent une niaiserie pour rédiger un rapport qui irait dans leur dossier, qui pourrait retarder la libération conditionnelle. Donc, ils nous voient comme étant bienveillants à leur égard. (Geneviève)

Ce que cette citation montre bien, c'est que leur bienveillance perçue s'appuie à la fois sur le désir d'aider, mais aussi sur leur absence de pouvoir concret envers la libération conditionnelle des personnes incarcérées. En effet, si certains-es agents-es correctionnels-les accordent quelque crédit aux commentaires des employés-es du Cégep, généralement, les professeurs-es croient que « *ça pèse pas très lourd dans la balance* » (Jean-François). La distanciation des professeurs-es face aux agents-es correctionnels-les, à la fois du pouvoir coercitif et décisionnel de ces derniers et dernières, arrive donc à point : les professeurs-es sont, de par leur statut précaire, dénués-es de ce pouvoir. En ce sens, cette distanciation du coercitif est plutôt un régime imposé, que les professeurs-es se réapproprie en tant que « choix ». Ce discours dichotomique éducation/coercition entre deux types d'employés-es de niveaux hiérarchiques différents permet donc aux professeurs-es de se satisfaire « de cette situation d'asymétrie pour y trouver des ressources de valorisation de leur professionnalité » (Chantraine et Sallée, 2013).

En conclusion, l'hybridation des métiers, solution du Cégep en milieu carcéral pour adresser une précarité institutionnalisée, tend à positionner les professeurs-es entre enseignement et intervention sociale. Bien qu'ils-elles évoluent dans un milieu profondément coercitif, ce positionnement unique est réinvesti par les professeurs-es qui réitèrent et valorisent leur position d'« agents-es extérieurs-es », précaires et sans pouvoir concret, pour bâtir un narratif de « bienveillance » choisie. Ce discours permet de légitimer leur rôle en pénitenciers et de se satisfaire d'un travail précaire peu valorisé par les autres actrices et acteurs carcéraux (Milly, 2000).

De son côté, pour arriver à préserver les emplois et les programmes disponibles, le Cégep Marie-Victorin est dans une négociation constante de sa raison d'être en milieu carcéral. Pour justifier le maintien de ses programmes, ce dernier tend à appuyer le nouveau discours managérial des institutions carcérales qui s'inscrit en ligne directe avec la philosophie correctionnaliste adoptée par celles-ci. Ainsi, bien que les professeurs-es arrivent à négocier une certaine zone de légitimité concernant leur rôle en milieu carcéral, leur présence même en pénitencier reste contestée, renforçant la présence d'un discours d'adéquation entre les

services éducatifs, techniquement un droit, et les visées correctionnalistes du système d’incarcération canadien.

3.2 Enseigner durant le tournant responsabilisant

3.2.1 Prénance de la philosophie correctionnaliste

La documentation du Cégep Marie-Victorin et celle de la *Chaire de recherche appliquée pour l’éducation en prison* s’inscrivent principalement dans un courant de pensée criminologique, plutôt que dans une réflexion strictement éducative ou pédagogique. Ainsi, tous les rapports d’activités auxquels j’ai eu accès tendent à justifier leur existence *au sein* du « projet correctionnaliste » (Chantraine, 2004). Ce projet et ses visées sont profondément teintés des objectifs managériaux propres au *New public management* : efficacité, rentabilité et rapport qualité/prix. Les rapports, plutôt aseptisés, présentent ainsi une variété de résultats, généralement quantitatifs. Ils abordent peu le rôle des enseignants en milieu carcéral en dehors de celui qui leur est attribué par le SCC, et mentionnent peu les évolutions pédagogiques ou les réflexions éducatives qui sous-tendent leur travail. Cette façon de faire n’est pas anodine puisqu’elle nous renseigne sur la négociation des rapports de force entre les deux institutions. Ce sont ces rapports de force mêmes qui en sont venus à moduler, au fil des années, l’offre de programmes collégiaux en pénitenciers.

Le projet correctionnaliste, tel que présenté à la section 1.1.2, en est un qui vise la « réinsertion sociale » des personnes incarcérées en adressant leurs « besoins criminogènes », soutenu par un argumentaire coûts/bénéfices, partie intégrante des institutions « post-disciplinaire » (Chantraine, 2006). Il intègre donc un type précis d’intervention thérapeutique responsabilisante, dans l’objectif de favoriser la réinsertion sociale, mais plus concrètement la réduction des coûts liée à la prise en charge sociale des individus. Ce projet naît de la réorientation de l’intervention psychosociale en milieu carcéral, suite à une série de questionnement, dans les années 1990, sur l’efficacité des traitements offerts (Andrews et al., 1990). Le « dispositif thérapeutique » qui en émerge au sein du système correctionnel canadien s’appuie sur des outils actuariels en vue d’évaluer la personne incarcérée et d’orienter l’intervention (Quirion, 2007). Les psycho-experts visent ainsi la baisse du risque de

récidive par la production d'un citoyen actif, responsable de sa propre réinsertion (Quirion, 2007, 2012). Ce type d'intervention en milieu carcéral est fortement légitimé par son vocabulaire spécifique, ici compris comme un vocabulaire correctionnaliste, qui rappelle la teneur « scientifique » du dispositif.

Si la finalité du projet correctionnaliste sert une mission de réinsertion, il ne faut pas oublier que cette réinsertion ne peut être admise qu'en étant implicitement « convaincus des vertus introspectives de l'enfermement et assumant sa fonction neutralisante » (Chantraine et Sallée, 2013 : 442). En ce sens, le projet correctionnaliste se positionne comme un élément « positif » de l'incarcération, scientifiquement validé, qui offre aux personnes incarcérées une marge de manœuvre et un nouveau pouvoir sur leur vie et spécifiquement, sur leur retour en communauté. Cette marge de manœuvre est en fait une injonction à devenir un entrepreneur de lui-même, entretenue par ce discours politique et social qui valorise « l'autosurveillance, l'auto-évaluation et l'autorégulation » (Rose, 1990 : 222)⁴⁸. Cette émergence d'un impératif du *self* favorise des interventions psychosociales agissant en tant que contrôle social : l'individu, paradoxalement, reçoit moins « de soins », que d'injonctions à s'autonomiser et se responsabiliser (Otero, 2003; Chantraine, 2006). Par son incarcération, la personne n'est donc pas perçue comme progressivement déshabillée à la vie en société, mais est plutôt considérée comme antérieurement inhabilitée à son rôle de citoyen actif ou de citoyenne active, ce à quoi l'emprisonnement vient remédier en lui offrant les outils pour *se* réhabiliter. Ainsi, « ceux qui disposent le moins des moyens pour se responsabiliser et prendre en main leur existence sont également ceux qui sont le plus soumis à cette injonction. Loin d'atténuer la prégnance des contraintes sociales, les injonctions contemporaines à l'individuation et à la responsabilisation provoquent de nouvelles formes d'assujettissement » (Chantraine, 2004). La réinsertion sociale au centre des rapports du Cégep est donc partie intégrante de la reconfiguration des institutions carcérales contemporaines, comprise en tant que « détotalitarisation ». L'entrée d'acteurs et actrices de l'extérieur, l'accès à des programmes et activités et la modification des rapports sociaux qui caractérise cette reconfiguration sont, en fait, de nouvelles stratégie d'une

⁴⁸ Traduction libre : « self-scrutiny, self-evaluation, and self-regulation »

gouvernementalité particulière, d'un « correctionnalisme néolibéral contemporain » (Chantraine, 2006 : 287).

Non seulement ce projet fait reposer l'injonction à la responsabilisation sur les individus « disposant du moins », mais son discours est d'autant plus pernicieux puisque le projet correctionnaliste se drape d'un aura psychosocial centré sur l'individu, alors qu'il sert à plus d'un titre l'État et l'institution. Si la personne incarcérée est la cible principale de la logique thérapeutique moderne, l'individu n'en reste pas moins dépossédé de pouvoir au sein de son processus d'évaluation, portant tout de même le poids d'une réinsertion à réussir (Quirion, 2007). Il apparaît prudent et nécessaire de se méfier d'un projet qui se présente comme bienveillant envers l'opprimé, alors qu'il sert parallèlement les intérêts de ceux détenant le pouvoir.

Les rapports d'activités du Cégep utilisent un vocabulaire normatif similaire à celui du SCC, marqué en particulier par l'usage abondant des concepts de « réhabilitation », de « réinsertion sociale », de « besoins » ou de « délinquants-es ». On peut observer l'omniprésence de ce vocabulaire au sein des rapports annuels de service en milieu carcéral produit par la Formation continue du Cégep Marie-Victorin⁴⁹, qui font référence au *marché du travail*, aux *habitudes de travail* et à *l'employabilité* dans huit des 16 pages de leur rapport, et ce, plusieurs fois par page⁵⁰. La prégnance d'une orientation vers le marché du travail s'inscrit ainsi directement dans la logique de la philosophie correctionnaliste, considérant que *les personnes judiciairisées, en établissement ou en communauté, ont un important potentiel d'employabilité à exploiter avantageusement, ce qui leur permettra – avec une formation qualifiante – d'être des participants actifs au marché du travail* (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 26). Cet objectif, tel que formulé, montre bien comment, au sein de la philosophie correctionnaliste du SCC, le potentiel d'apprentissage et ses gains sont plutôt délaissés, au profit de *l'exploitation* d'un potentiel d'*employabilité*. Ce potentiel

⁴⁹ Les documents de la Formation continue du Cégep Marie-Victorin dans la communauté ne sont pas, non plus, imperméables à cette adéquation au milieu du travail, bien qu'avec un premier tour d'horizon la prégnance est beaucoup moins marquée.

⁵⁰ Marché du travail (p.3-5-6-8-11-12); Habitudes de travail (p.4-16) et Employabilité (p.5-6-12).

d'employabilité sert de clef de voûte à la cible ultime de ce projet, à savoir la baisse du risque de récidive et la production d'un citoyen actif, responsable de sa propre réinsertion (Quirion, 2007, 2012).

L'appropriation par le Cégep du projet correctionnaliste, est particulièrement visible dans les sections des rapports qui concernent sa *philosophie des services*, sa *mission* et son *projet éducatif*. La *philosophie des services* du secteur éducation carcérale est résumée sous forme d'un tableau, reproduit dans chaque rapport d'activité annuel :

Figure 2. Philosophie des services du Cégep Marie-Victorin

Voici des équations révélatrices qui représentent la philosophie de nos services aux personnes judiciarisées:		
Formation collégiale	=	Habiletés sociales + compétences
Habiletés sociales + compétences	=	Employabilité + réinsertion sociale
Employabilité + réinsertion sociale	=	Réhabilitation (citoyen actif + contribuable)

(Cégep Marie-Victorin, 2011, 2012, 2013, 2014b, 2015; 2016 : 5)

Ce tableau nous informe de l'ampleur de la philosophie correctionnaliste au sein du Cégep : les habiletés et les compétences acquises par la formation collégiale proposée ne semblent prendre sens que dans une réinsertion sociale comprise comme le retour à l'emploi, la mise en activité de l'individu, qui devient responsable de lui-même et duquel l'État cesse d'en avoir la charge financière.

Le Cégep ne se présente donc pas comme offrant un service qui fait contrepoids aux contraintes carcérales, mais comme l'un des éléments d'une logique « responsabilisante » s'insérant directement dans la rationalité du SCC. C'est ainsi que la mission du Cégep s'inscrit *dans le cadre de la mission du Service correctionnel du Canada* (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 6. Je souligne). Le libellé de cette mission formule un *projet éducatif* qui vise le *développement intégral de la personne*, un concept mal-défini, mais qui ouvre la porte à l'idée que l'éducation, telle que conceptualisée par le Cégep, dépasserait le mandat du SCC :

Figure 3. Projet éducatif du Cégep Marie-Victorin

Pour que ce projet éducatif prenne forme et s'enracine bien dans l'institution, le Cégep Marie-Victorin met tout en œuvre pour créer un milieu de vie qui permette :

1. L'ouverture aux savoirs
 - 1- Aiguiser sa curiosité intellectuelle
 - 2- Renforcer son esprit critique
2. **La découverte d'autrui et du monde**
 - 3- Développer son sens du respect de l'autre
 - 4- Aviver sa conscience sociale
 - 5- S'ouvrir sur le monde
3. **Le développement de la personnalité de chacun**
 - 6- Accroître son sens des responsabilités
 - 7- Stimuler sa créativité
 - 8- Apprendre à se dépasser soi-même

(Cégep Marie-Victorin, 2011 : 7; 2012 : 7; 2013 : 7; 2014b : 7; 2015 : 7; 2016 : 7)

On répète souvent que *l'étudiant se trouve au cœur du projet éducatif* (Cégep Marie-Victorin, 2011, 2012, 2013, 2014b, 2015; 2016 : 7). Pourtant, on sort difficilement de la mission du SCC suite à ces présentations sommaires. Ainsi, au fil des rapports d'activités, cette mission et ce projet éducatif semblent incantatoires : bien qu'ils soient l'enjeu central de l'offre de service, ils sont présentés comme intrinsèquement atteints – et atteignables. Pourtant, la réflexion sur les enjeux pédagogiques en milieu carcéral, est loin d'être absente du discours des professeurs-es, dont il sera question à la section 3.3, mais est masquée par la forme que prennent les rapports d'activités du Cégep. En effet, ceux-ci se présentent comme un plaidoyer concernant l'appariement des programmes scolaires au projet de réhabilitation, ce qui s'observe particulièrement à travers les *mots d'ouverture* des rapports, rédigés par la directrice ou le directeur de la formation continue. En effet, le premier rapport de services s'ouvre sur un mot assez formel de la directrice, qui n'adresse que des remerciements officiels envers les acteurs et actrices de ce partenariat. En revanche, dès le second rapport, ce même mot d'ouverture souligne que le document en question va *au-delà de la simple description des services offerts*, pour se concentrer sur *l'impact de ces services sur la réinsertion sociale des étudiants judiciairisés* (Cégep Marie-Victorin, 2012 : 3; 2013 : 3). Par la suite, le mot d'accueil des rapports abordera d'autant plus directement la justification des programmes :

Le présent rapport d'activités fait état, non seulement de la structure des programmes et des services offerts, mais permet de sensibiliser le lecteur aux impacts positifs de ces services sur le développement personnel des personnes judiciairisées, en favorisant notamment l'apprentissage d'attitudes et de compétences axées sur l'emploi.

(Cégep Marie-Victorin, 2014b : 3; 2015 : 3; 2016 : 3)

Cette définition, reproduite intégralement⁵¹ à chaque rapport jusqu'à ce jour, nous informe du « lectorat » que ces rapports visent à sensibiliser : le SCC. Ainsi, la documentation issue du Cégep met en lumière les relations inégales entre les différents partenaires impliqués. En effet, dans le partenariat tripartite qui permet aux programmes collégiaux d'exister en milieu carcéral, il subsiste une hiérarchisation des pouvoirs décisionnels qui placent le Cégep au bas de la chaîne, principalement en raison du pouvoir de financer du SCC. De ce fait, l'existence de ces programmes est avant tout tributaire de l'attribution des budgets éducatifs par le SCC et de leur utilisation discrétionnaire par l'administration de chaque pénitencier, qui effectue le choix des programmes dispensés. Lorsqu'une partie de ce budget est attribué à l'éducation collégiale⁵², le *Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur* (MEES) mandate le Cégep Marie-Victorin comme fournisseur de service (Cégep Marie-Victorin, 2011). Ce type de discours est aussi lié au contexte actuel. En effet, les rapports d'activités en eux-mêmes ont été mis au point en réponse aux coupes budgétaires : ils ne révèlent donc pas seulement les rapports de force qui se déploient au sein de l'éducation carcérale, mais s'inscrivent dans une période charnière pour la définition et l'existence des services qu'ils présentent. Le Cégep existe en milieu carcéral en raison de son appariement au projet correctionnaliste, mais représente tout de même une dépense considérable au sein des enveloppes budgétaires. Leur position précaire renforce donc un discours sur leur rôle essentiel en tant d'acteurs de la philosophie correctionnaliste, non pas parce qu'ils n'y adhéreraient pas autrement, mais parce qu'il s'agit d'un des seuls remparts pour la survie de leurs programmes. La prégnance du discours correctionnaliste mis de l'avant par le Cégep peut ainsi être liée aux impératifs de financement, en raison de la possibilité – voire de

⁵¹ À l'exception de l'échange du mot « apprentissage » pour « acquisition ».

⁵² Des huit pénitenciers canadiens en sol québécois, trois dispensent actuellement des cours de niveau collégial (le Centre fédéral de formation, Cowansville, Joliette). Par les années passées, jusqu'à six d'entre eux en ont dispensés (Archambault et Drummondville ont cessés d'offrir de tels programmes, et l'établissement Leclerc a fermé ses portes).

l'intention – du SCC de couper le financement alloué à ces services. Le SCC, maîtrisant cette « zone d'incertitude » (Crozier et Friedberg, 1977 [1992]), retire tout pouvoir du Cégep, sinon celui de quémander. Les rapports du Cégep prennent donc la forme d'un plaidoyer envers les bailleurs de fonds, lors d'une période cruciale pour l'existence des programmes.

On retrouve ces rapports de pouvoir dans le discours des membres du corps professoral, qui adoptent aussi, quoi qu'avec plus de distance, le vocabulaire et les finalités du projet correctionnaliste : « les besoins », « la mise en action », « la motivation intrinsèque » ou « l'inclusion sociale » sont des termes récurrents lors de nos entretiens. Si les professeurs-es rencontrés-es recourent eux-aussi et elles-aussi à la rhétorique coûts/bénéfices utilisée dans les rapports émis par le Cégep Marie-Victorin, ils et elles sont critiques des logiques punitives qui minent les chances de « réhabilitation ». D'un côté, les professeurs-es adhèrent à la rhétorique d'efficacité et de rentabilité des programmes; de l'autre côté, ils et elles critiquent le discours managérial lorsqu'il est question d'abolir des programmes et des emplois, soulignant les différents enjeux passés sous silence au profit du vocabulaire du projet correctionnaliste. Ainsi, si les professeurs-es appuient le projet correctionnaliste qui leur permet d'œuvrer en milieu carcéral, ils observent bien que ses éléments centraux sont bien souvent récupérés pour une fin tout autre que la réinsertion qu'il sous-tend. L'exemple de Prêt2000 est très probant en ce sens : l'abolition de ce programme sera présentée dans les rapports et par les professeurs-es comme une erreur en regard de son efficacité à répondre aux « besoins » des personnes incarcérées. Pourtant, lorsque questionnés sur les coûts du programme pour atteindre ces résultats, les professeurs-es rejettent les logiques managériales sous prétexte que celles-ci ne servent ultimement qu'à masquer le tournant conservateur que les pénitenciers subissent.

Critique à géométrie variable du programme Prêt2000

Le programme Prêt2000 (**P**rogramme-**R**éinsertion-**É**tudes-**T**ransition) était un programme d'encadrement pour l'accès et le maintien aux études collégiales des personnes judiciairisées sous mandat fédéral, au Québec. Il visait ainsi la clientèle élargie des personnes en voie d'être libérées ou en liberté surveillée. Il s'adressait aux hommes et aux femmes, débutant ou poursuivant des études collégiales dans des programmes techniques ou préuniversitaires (Cégep Marie-Victorin, 2005). Le programme fait suite aux ententes

partenariales entre le SCC, le *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec*⁵³ et le Cégep Marie-Victorin, qui assurait déjà des programmes collégiaux au sein des pénitenciers canadiens. Bien que les rapports d'activités du Cégep ne mentionnent pas les motifs sous-jacents à la création de ce programme, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial faisait état, dès 1996, du manque de suivi et de mécanismes de transition entre le milieu carcéral et la communauté. En ce sens, la Commission suggère au Cégep d'étudier les possibilités pour pallier ce manque, indépendamment de « réticences des étudiants à maintenir des liens avec le milieu carcéral » (CEEC, 1996 : 3; 1997, 1999). C'est l'année suivant cette recommandation que le programme Prêt2000 verra le jour. Le programme a connu plusieurs phases d'expansion, victime de sa popularité. Entre autres, deux ans après son instauration, l'ajout d'un-e secrétaire attitré-e au projet, à temps partiel, était nécessaire « dans le but de répondre adéquatement aux nombreuses demandes d'aide tout en maintenant la qualité des services offerts » (Cégep Marie-Victorin, 2005 : 5). Par la suite, en 2003, un-e Aide pédagogique individuelle (API) sera ajouté-e pour épauler le,la responsable du programme. Initialement à temps partiel, sa tâche s'accomplira en un temps plein l'année suivante (Cégep Marie-Victorin, 2005). Geneviève, l'API attitrée au programme, explique qu'elle accompagnait activement de 9 à 10 étudiants-es en 2009, pour plus de 30 à l'abolition du programme en 2012. Les rapports informent effectivement d'une hausse constante du nombre de dossiers traités, allant de 79 à 96 dossiers entre 2004 et 2012, à l'exception de l'année 2008-2009 qui affiche seulement 63 dossiers examinés. Le programme a été en place 12 ans, jusqu'à son abolition en juin 2012 (Cégep Marie-Victorin, 2012).

De prime abord, l'argumentaire des professeurs-es et des rapports du Cégep Marie-Victorin réinvestit la portion « bénéfices » de la rhétorique sur l'utilité des programmes : les bénéfices du programme Prêt2000 ont été sous-estimés, le programme s'inscrit dans la lignée des objectifs correctionnalistes du SCC et n'avait donc aucune raison d'être supprimé. Conséquemment, en annonçant la fin du programme en raison de contraintes financières, les rapports d'activités ne manquent pas de souligner la position du Cégep concernant cette abolition. Selon ceux-ci, la hausse des demandes *démontre incontestablement que PRET 2000*

⁵³ Aujourd'hui le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

répondait concrètement à un besoin (Cégep Marie-Victorin, 2012 : 18), *particulièrement lorsque ces étudiants vivent une période où il est essentiel de leur fournir de l'aide* (ibid. : 25), ce qui les porte à mentionner, plus d'une fois, que le Cégep Marie-Victorin *croit toujours à l'utilité profonde des programmes éducatifs offerts aux étudiants judiciairisés* (ibid. : 28). En entretien, les professeurs-es renchérissent sur cette utilité en soulignant les résultats positifs du programme Prêt2000, comme l'exprime Jean-François :

On en avait un paquet d'exemples concrets à montrer aux gens, puis dire « hey, il a été en dedans pour deux ans, dans le fond il a suivi des cours pendant les deux ans qu'il était à l'intérieur, une fois sorti, il a poursuivi ses études, maintenant il fait ci, il fait ça ». C'était pas juste un ou deux exemples, c'était pas juste anecdotique, on en avait quand même plusieurs, beaucoup même.

Cet argumentaire s'inscrit donc directement dans les catégories de pensées du SCC : aussi bien le Cégep que les professeurs-es mettent l'accent sur l'appariement entre leurs programmes et les objectifs réhabilitatifs du SCC. Les professeurs-es sont d'ailleurs conscients-es que pour justifier la survie du programme, il aurait fallu offrir un portrait plus complet de ces résultats :

Parce que c'est tellement important [...] les résultats que ça donne. Probablement qu'il aurait fallu pouvoir donner des chiffres, puis faire des recherches sur « que sont-ils devenus ? », mais en même temps quand ils sont plus sous mandat, comment on peut faire pour les retrouver ? On ne s'est vraiment jamais octroyé le droit de le faire, ou quoi que ce soit, non plus. On aurait peut-être dû. (Geneviève)

Ces résultats auraient pu être démontrés à l'aide de recherches évaluatives sur le programme, un type de recherche qui a gagné en popularité autour des thématiques de l'intervention carcérale. Les arguments pour le maintien du programme sont donc axés autour de ses résultats, plutôt qu'en raison de ses coûts. Lorsqu'interrogés-es sur les coûts réels du programme, et donc son inscription tangible dans un calcul coûts/bénéfices, les professeurs-es entrent dans un niveau discursif différent : ils soulignent que ce calcul sert ultimement à masquer des enjeux plus larges sur la réorientation des pratiques au SCC, dont ils font une expérience quotidienne. Ainsi, bien que les professeurs-es interrogés-es confirment la version des rapports, c'est-à-dire que le programme Prêt2000 a été aboli « en raison des contraintes budgétaires découlant du dernier budget fédéral » (Cégep Marie-Victorin, 2012 : 18), ils et elles mettent plutôt l'accent sur l'idéologie répressive à la base de ces contraintes, plutôt que

sur l'aspect financier en lui-même : *la réhabilitation, ils ont bien beau dire qu'ils y croient, je ne pense pas qu'ils y croyaient tant que ça, puis s'ils pouvaient couper là, ça ne les a pas dérangés. Pour eux, le Cégep c'est pas important, c'est pour les détenus* (Jean-François). Ce professeur exprime bien l'existence d'une tension entre les programmes réhabilitatifs et éducatifs qui existent *pour* les personnes incarcérées, et la manière dont ils sont perçus par les administrateurs carcéraux, c'est-à-dire comme étant un luxe pour ceux et celles *qu'on juge privilégiés-es* (Alain), car ils,elles devraient subir leur sentence. C'est non seulement dans cette tension que s'inscrivent les coupes budgétaires, mais aussi dans une période plus générale d'un retour vers des politiques sociales conservatrices, dont le milieu carcéral n'est que l'un des rouages.

Tournant responsabilisant des politiques sociales

Cette période se met en place au Canada dès l'élection minoritaire des Conservateurs de Stephen Harper, en 2008, et se cristallise dans le premier budget fédéral suite à leur réélection majoritaire en 2011. Cette réélection s'est faite, entre autres, sur des promesses de renforcement de la répression pénale, et de la refonte – ultimement de la diminution – des programmes réhabilitatifs et des budgets qui leur sont alloués. Snow et Moffitt (2012) expliquent l'élection de Stephen Harper par la capacité de ce dernier à unifier deux bases électorales contradictoires de centre droit : les « conservateurs sociaux » et les « néolibéraux ». Ainsi, les politiques mises de l'avant par les Conservateurs de Stephen Harper « ont fait appel aux conservateurs sociaux, mais ont été emballées d'une manière qui était acceptable pour les néolibéraux » (Snow et Moffitt, 2012 : 283)⁵⁴. Ces politiques sont donc généralement axées « sur l'ordre social, le respect de la tradition et la “retenue personnelle” et renforcée par des sanctions morales et juridiques sur le comportement »⁵⁵, tout en mobilisant un discours populiste « valorisant la liberté individuelle, l'implication limitée du gouvernement et l'entreprise privée »⁵⁶ (Snow et Moffitt, 2012 : 280). En ce sens, si les modifications

⁵⁴ Traduction libre : « The [...] policy areas appealed to social conservatives, but were packaged in ways that were acceptable to neoliberals »

⁵⁵ Traduction libre : « place primacy on social order, respect for tradition, and personal self-restraint reinforced by moral and legal sanctions on behaviour »

⁵⁶ Traduction libre : « value individual freedom, limited government, and private enterprise »

instaurées au sein du système judiciaire et pénal sont profondément légitimées au sein d'un discours néolibéral d'assainissement des dépenses, elles s'inscrivent plus largement dans la philosophie conservatrice du *tough on crime*. Celle-ci soutient une réorientation punitive du traitement des personnes judiciairisées et judiciarisables, indépendamment du coût réel de cette réorientation. Si ce durcissement envers ces personnes a été un des grands chevaux de bataille de ce gouvernement, l'alliage des doubles objectifs – conservateurs et néolibéraux – a été au centre de nombreux autres discours axés autour d'un « populisme socioculturel », d'une délégitimation du statut d'expert et d'une méfiance du milieu académique (Snow et Moffitt, 2012).

Ainsi, si la rhétorique coûts/bénéfices est admise et utilisée par les membres du Cégep Marie-Victorin, dans l'objectif de maintenir leur offre de service qui est à la merci des changements d'enveloppe budgétaire, les professeurs-es perçoivent bien que l'enjeu central de ce financement dépasse les motifs purement économiques :

Si je prends une logique comptable, je contribue à éliminer un coût. Puis cette personne là, sur le marché du travail, elle va gagner un salaire, elle va payer des taxes. En fait, elle va contribuer à donner au suivant. Mais, en même temps, je dirais là c'est peut-être le coté littéraire ou linguiste chez moi là...mais combien ça vaut de donner de l'espoir, puis combien ça coûte de l'enlever ? (Alain)

Alain, qui cumule plus de 20 ans d'expérience en milieu carcéral, expose la manière dont, selon lui, cette idéologie « conservatrice » s'observe au quotidien, indépendamment des coûts réels des décisions prises :

Pour donner un exemple très banal, on fait une cérémonie de remise de diplôme. Il fut un temps où c'était presque un automatisme que la cafétéria allait préparer un petit goûter pour que l'ensemble des invités-es -étudiants-es et tout ça- puissent fraterniser ensemble. C'est terminé ça. Ça, c'est plus possible. [...] D'une certaine façon, c'est un rappel, dans des gestes comme ça, que oui on travaille à votre réhabilitation, mais vous avez commis des crimes et rappelez-vous que vous êtes en prison.

La courte cérémonie a un caractère essentiellement symbolique. Les frais économisés en abolissant les goûters de ces cérémonies de diplomation sont une économie objectivement minime au sein des enveloppes budgétaires. Ils peuvent, par contre, exemplifier la manière dont l'idéologie conservatrice ne conçoit les programmes réhabilitatifs qu'à l'intérieur d'une sentence traitée comme telle, c'est-à-dire des programmes qui contribuent à créer un citoyen

actif, sans jamais pour autant viser à diminuer le caractère coercitif et punitif de l'institution carcérale.

En conclusion, les rapports de force entre le Cégep et le SCC s'appuient principalement sur le pouvoir décisionnel de ce dernier concernant le financement des programmes. Le Cégep, en position subordonnée, accentue le vocabulaire et les objectifs de la philosophie correctionnaliste du SCC. Bien que cette philosophie se jumelle à des objectifs managériaux d'efficacité, de rentabilité et de rapport coût/bénéfices, elle est particulièrement marquée par une réorientation punitive des pratiques. Ce tournant responsabilisant, sous le couvert d'un « réhabilitatif à moindre coût », entraîne une atomisation de l'offre collégiale à partir de 2012. Malgré une apparente intégration de la philosophie correctionnaliste par le Cégep, le pouvoir décisionnel du SCC aura donc raison des tentatives du Cégep pour préserver ses programmes – et ultimement les emplois qui y étaient rattachés.

3.2.2 Atomisation de l'offre collégiale

Les rapports du Cégep n'étant instaurés qu'à partir de 2004, nous n'avons que les évaluations de la *Commission d'évaluation de l'enseignement collégial* (CEEC) pour nous renseigner sur les années précédentes. En effet, celle-ci dresse brièvement sur le portrait des programmes disponibles en pénitenciers depuis leur instauration, c'est-à-dire qu'« avant 1993, et cela depuis le début des années soixante-dix, le Cégep offrait sept programmes du collégial dans neuf pénitenciers » (CEEC, 1996 : 2). Au moment de la rédaction des rapports de la Commission, entre 1996 et 1999, deux possibilités sont offertes en milieu carcéral : le Diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaire en sciences humaines, d'une durée de deux ans, et le Diplôme d'études collégiales (DEC) technique en Informatique, d'une durée de trois ans (CEEC, 1996, 1997). Les documents fournis, à la fois les rapports d'évaluation de la Commission et les rapports d'activités du Cégep Marie-Victorin, ne permettent pas de rendre compte des modifications qui ont eu lieu, en termes d'offre pédagogique en pénitenciers, entre 1999 et 2010. Nous savons seulement qu'entre les coupes budgétaires de 1993 et le début des rapports d'activités en 2010, les programmes collégiaux ont regagné une partie du terrain perdu, sans pour autant retrouver leur ampleur initiale. En effet, en 2010, le premier rapport d'activités fait état d'une offre de trois programmes au sein de six pénitenciers (Cégep Marie-

Victorin, 2011). Ces modifications s'inscrivent dans une séquence qui n'est pas sans rappeler celle des États-Unis⁵⁷. En effet, l'année 1994 a marqué le déclin des programmes universitaires américains et si, en 2005, « le pourcentage de personnes incarcérées inscrites dans des établissements d'enseignement postsecondaire a rebondi à son niveau d'avant 1994, les types de programmes offerts aux détenus ont changé. La majorité de ceux qui suivent des programmes postsecondaires suit maintenant des cours professionnels plutôt que purement universitaires » (Erisman et Contardo, 2005 : 18)⁵⁸. Les rapports d'activités nous informent d'une réorientation similaire des programmes collégiaux au Québec, qui sera ici compris comme une atomisation de l'offre collégiale, c'est-à-dire une destruction des éléments centraux et cohésifs des programmes collégiaux aux profits de nombreux programmes de plus courte durée et de plus faible niveau.

Présentée sous le couvert de *perspectives de développement*, les rapports d'activités font état des changements à venir en annonçant qu'*[e]n 2009, le Service correctionnel du Canada (SCC) a invité le Cégep Marie-Victorin à produire une offre de service visant à diversifier et à bonifier l'offre de formation existante* (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 4). Les programmes anticipés sont des Attestation d'études collégiales (AEC), c'est-à-dire qu'ils sont plus courts, offrent un niveau moins élevé de qualification et *devraient permettre de répondre rapidement aux besoins de la main-d'œuvre attendue par le marché du travail et [...] améliorer fortement le niveau d'employabilité des personnes judiciarisées* (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 26). Bien qu'il s'agisse à proprement parler d'un diplôme de niveau collégial, l'AEC est un diplôme professionnel court qui se compose uniquement de cours spécifiques à la profession et évince la composante de formation générale qui caractérise habituellement le cursus collégial, tel que présenté au chapitre 2.4. Bien qu'elle soit qualifiée de *période de*

⁵⁷ Aux États-Unis, la hausse des participants-es inscrits-es à des programmes d'études post-secondaire est soutenue par certains États qui ont particulièrement investi dans l'éducation post-secondaire (en ordre d'importance) : Système correctionnel fédéral (Federal Bureau of Prisons), Texas, Caroline du Nord, Washington, Illinois, Californie, Colorado, Indiana, Ohio, Wisconsin, Alabama, Minnesota, Louisiane, Arizona, New Jersey. Ces 14 États ainsi que le système fédéral cumulent 89% des personnes incarcérées se scolarisant au niveau post-secondaire. 29 autres États déclarent offrir ce type de programmes, mais ne se partagent que 11% des étudiants et étudiantes (Erisman et Contardo, 2005).

⁵⁸ Traduction libre : « and while the percentage of prisoners enrolled in postsecondary education has rebounded to its pre-1994 level, the types of programs available to prisoners has shifted, with the majority of those enrolled in postsecondary programs now taking vocational, rather than purely academic, courses »

transition et de transformation (Cégep Marie-Victorin, 2014b : 4), l'invitation reçue par le Cégep pour *bonifier* la formation n'aura jamais complètement lieu. Jumelée à l'élection des Conservateurs de Stephen Harper, la création de nouveaux programmes se doublera d'une période de coupes massives, réorientant le peu de pénitenciers encore desservis uniquement vers des AEC. Les rapports rappellent que cette transition se fait en visant le *marché du travail*, le *développement de l'employabilité*, et l'*insertion professionnelle* (Cégep Marie-Victorin, 2012, 2013, 2014b). Concrètement, les pénitenciers, *toujours dans le contexte d'imposantes coupes budgétaires*, se sont vus *informés de l'interruption de plusieurs services*, notamment *l'offre de programmes de niveau collégial à l'établissement Archambault, à l'établissement Drummond, ainsi que de la restructuration de l'offre des formations dispensées au Centre fédéral de formation*, s'ajoutant à la fermeture de l'établissement Leclerc, en 2012, et donc des programmes y étant dispensés (Cégep Marie-Victorin, 2013 : 9). Ainsi, le DEC en Informatique disparaît à partir de 2012 et le DEC préuniversitaire en sciences humaines sera confiné au pénitencier de Cowansville à partir de 2013. À l'exception de ce dernier, l'ensemble de l'offre collégiale est maintenant constitué de diplômes courts (AEC). La bonification et les perspectives d'avenir annoncées apparaissent donc être un euphémisme.

L'évolution de l'offre collégiale couverte par les rapports d'activités du Cégep Marie-Victorin est synthétisée sous le tableau suivant, qui permet de visualiser les variations des programmes, par année, selon les pénitenciers.

Tableau III. Évolution des programmes offerts par pénitenciers

Année	Archambault (Sécurité multiple)	CFF (Sécurité multiple)	Cowansville (Sécurité moyenne)	Drummond (Sécurité moyenne)	Leclerc (Sécurité minimum)	Joliette (Sécurité multiple)
2010-2011	DEC Sciences Humaines	DEC Sciences Humaines DEC Technique de l'informatique AEC Informatisation d'une petite entreprise	DEC Sciences Humaines	DEC Sciences Humaines	DEC Sciences Humaines DEC Technique de l'informatique AEC Informatisation d'une petite entreprise	À partir de janvier 2011 : DEC Sciences Humaines
2011-2012	Identique	Identique	Identique	Identique	Identique	Identique
2012-2013	Jusqu'à mars 2013 : DEC Sciences humaines	AEC Informatisation d'une petite entreprise Jusqu'à mars 2013 : -DEC Sciences humaines -DEC Technique de l'informatique À partir d'avril 2013 : AEC Réseautique et support technique informatique	Identique	Jusqu'à mars 2013 : DEC Sciences humaines	Identique jusqu'à la fermeture du pénitencier en décembre 2012	Jusqu'à juin 2012 : DEC Sciences humaines Ajout à partir d'avril 2013 : AEC Bureautique et comptabilité

2013-2014	x	<p>AEC Informatisation d'une petite entreprise</p> <p>AEC Réseautique et support technique informatique</p> <p>À partir de septembre 2013 : AEC Démarrage et gestion de son entreprise.</p>	<p>À partir de septembre 2013 : Ajout d'une classe anglophone en DEC Sciences humaines</p>	x	x	AEC Bureautique et comptabilité
2014-2015	x	Identique	Identique	x	x	Identique
2015-2016	x	Identique	Identique	x	x	Identique
2016-2017	x	Identique	Identique	x	x	<p>Jusqu'à décembre 2017 AEC Bureautique et comptabilité</p> <p>À compter de janvier 2017 : AEC Spécialisation en bureautique</p>

De manière générale, à partir de 2013, on observe donc une baisse du nombre de pénitenciers offrant des diplômes de niveau collégial, mais une hausse du nombre de programmes disponibles. Si la situation semble seulement s'inverser, il est essentiel de rappeler que ce basculement entraîne une baisse significative du nombre d'opportunités pour les étudiants-es, c'est-à-dire la capacité à combiner leur choix scolaire aux aléas du fonctionnement carcéral. La réalité pénitentiaire impose souvent un mouvement des personnes incarcérées, entre autres en raison des évaluations de sécurité. Alors qu'il pourrait s'agir d'un frein à la réussite des classes et des programmes, la CEEC (1997) souligne le travail de coordination qui permet aux étudiants de continuer leur cheminement scolaire lors d'un transfert. Par exemple, un étudiant en sciences humaines, en 2010, advenant un rapprochement familial ou une réévaluation de sa cote de sécurité⁵⁹, pouvait être transféré dans cinq autres établissements sans devoir interrompre ses études. Actuellement, tous les étudiants de tous les programmes seraient obligés d'interrompre leurs études advenant un transfert, chaque programme étant confiné à un seul pénitencier. En dehors de la mobilité que ce nombre d'opportunités permet, il est aussi question de l'accessibilité des programmes : un plus grand nombre d'opportunités est corollaire d'une plus grande population desservie. Dans les rapports d'activités, les informations concernant le nombre d'inscrit sont présentées selon les sessions, ce qui empêche de distinguer le nombre d'étudiants-es récurrents-es, et donc, le nombre total d'étudiants-es annuels, mais nous permet tout de même de distinguer un portrait approximatif. Alors qu'en 2011 on arrivait à dépasser la barre des 100 étudiants et étudiantes par session – une année record-, on peine à atteindre 60 en 2017 (Cégep Marie-Victorin, 2017).

⁵⁹ Les personnes incarcérées sont sujettes à une constante réévaluation de leur niveau de « risque » sous la forme d'une cote de sécurité. Celle-ci détermine le niveau de sécurité nécessaire lors de l'incarcération, et donc à la fois les pénitenciers les mieux adaptés pour répondre à ce « risque » et les privilèges qui peuvent être accordés. Un changement dans la cote de sécurité entraîne habituellement un changement de pénitenciers, indépendamment de la disponibilité des programmes –scolaires ou non– entamés.

Tableau IV. Évolution du nombre d'opportunités scolaires par année

Années	Nombre de Pénitenciers desservis	Nombre total de programmes	Nombre d'opportunité	Nombre total d'étudiants-es
2010-2011	6	3	10	Entre 76 et 104
2011-2012	6	3	10	Entre 80 et 90
2012-2013	6	4	12	Entre 68 et 80
2013-2014	3	5	5	Entre 64 et 72
2014-2015	3	5	5	Entre 68 et 72
2015-2016	3	5	5	Entre 59 et 60
2016-2017	3	6	5	Entre 55 et 58

Cette baisse du nombre d'étudiants-es est donc attribuable en grande partie à la baisse du nombre d'opportunités, ainsi qu'à la quasi-disparition de l'enseignement de la composante générale, inexistante dans les AEC. Lorsque cette composante générale avait fait l'objet d'évaluation de la part de la CEEC (1999), elle regroupait plus de 70 étudiants-es à chaque session, dont le deux tiers étaient issus du programme de *Sciences humaines*, l'autre tiers provenant du DEC en Informatique.

Au total, sept programmes collégiaux auront été dispensés dans tous les pénitenciers, de manière variable, entre 2010 et 2017 :

1. DEC préuniversitaire (2 ans) en Sciences humaines, en français;
2. DEC préuniversitaire (2 ans) en Sciences humaines, en anglais⁶⁰;
3. DEC technique (3 ans) en Informatique, en français;

⁶⁰ Le DEC anglophone est considéré comme un programme à part entière puisqu'il est composé de classes distinctes et enseignées dans une seule langue d'apprentissage par des professeurs-es. En ce qui concerne les AEC, elles ont été considérées comme bilingues puisqu'il s'agit de groupes mixtes, les professeurs-es adaptant leur enseignement individualisé aux langues maternelles des participants-es.

4. AEC (1 an) en Informatisation d'une petite entreprise, bilingue;
5. AEC (1 an) en Réseautique et support technique informatique, bilingue;
6. AEC (1 an) en Démarrage et gestion de son entreprise, en français;
7. AEC (1 an) en Bureautique et comptabilité/ Spécialisation en bureautique, en français;

Disparition des DEC et tarissement des Sciences humaines

Le principal programme offert en milieu carcéral est celui de « Sciences humaines » (300.A0), menant à un Diplôme d'études collégiales (DEC). Celui-ci a été le premier à être dispensé, dès 1973 (CEEC, 1997). Il a aussi été celui enseigné dans le plus grand nombre de pénitenciers, puisqu'il s'agit aussi du seul programme préuniversitaire ayant été offert⁶¹. Le programme est constitué de « quatorze cours de formation générale et seize cours de formation spécifique », répartis sur deux années (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 10). Le programme de Sciences humaines peut se décliner en plusieurs profils, et ce dans le but de développer une formation spécifique axée, par exemple, sur l'administration, les relations internationales ou la psychologie. Essentiellement, ces profils regroupent des cours d'une certaine approche sous la formation spécifique, qui se greffe à la formation générale partagée par tous. Ces profils sont largement dépendants des Cégeps dans lesquels ils sont enseignés, qui créent ceux-ci dans le but d'attirer des clientèles particulières. La déclinaison du programme par profil s'est développée au fil des ans et reste encore peu encadrée par le MEES. Lors de l'évaluation du programme par la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1997 : 2), aucun profil n'était dégagé en milieu carcéral, même si « l'offre de cours s'apparente à un profil "Individu et société" ». Depuis 2002, le profil s'est fixé sur « Défis, société et culture », bien que ce profil ne semble plus être offert au Cégep Marie-Victorin dans la communauté (Cégep Marie-Victorin, 2011). À partir de 2013, le programme de Sciences humaines se donne, aussi, officiellement en anglais (Cégep Marie-Victorin, 2014b). Par le passé, bien qu'aucune classe anglophone n'existait, l'approche pédagogique individualisée permettait aux étudiants-es anglophones ayant des bases en français de tout de même compléter le programme (Cégep Marie-Victorin, 2011).

⁶¹ Il existe neuf programmes préuniversitaires qui sont sanctionnés par le *Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec*: Arts, lettres et communication (500.A1), Arts visuels (510.A0), Danse (506.A0), Histoire et civilisation (700.B0), Musique (501.A0), Sciences de la nature (200.B0), Sciences humaines (300.A0), Sciences informatiques et mathématiques (200.C0) et Sciences, lettres et arts (700.A0).

La place centrale qu'a occupée le programme de Sciences humaines en pénitenciers au Québec n'est pas sans rappeler la prégnance des « arts libéraux » dans l'enseignement universitaire en pénitenciers canadiens. Ceux-ci étaient perçus comme fertiles pour initier « les premiers pas vers une nouvelle façon de se comprendre en rapport aux autres et à la société » (Duguid, 2000 : 131)⁶². Similairement, le programme de « Sciences humaines » a été choisi pour permettre « à l'étudiant de se questionner et de prendre position par rapport à divers enjeux sociaux et culturels, ce qui contribue à l'acquisition de nouvelles attitudes favorisant son éventuelle réinsertion sociale » (Cégep Marie-Victorin, 2011 : 10). En ce sens, il n'est pas surprenant d'observer sa quasi-disparition à l'arrivée du tournant conservateur. Non seulement le programme s'éloigne des considérations d'employabilité –aucun emploi spécifique n'étant rattaché à l'obtention du diplôme–, mais il s'appuie sur l'atteinte d'objectifs plus qualitatifs, tels que le rapport aux autres, le questionnement et la pensée critique, qui eux-mêmes s'inscrivent difficilement dans un calcul coûts/bénéfices. Le programme de « Sciences humaines » a survécu à Cowansville alors qu'il a été aboli dans tous les autres pénitenciers. Geneviève, à l'emploi lors de ces coupes, spécifie que l'objectif du SCC n'était pas de le confiner à un seul établissement, mais plutôt de l'abolir complètement, alors que son maintien avait été défendu par les gestionnaires de Cowansville. Le programme a donc été maintenu en raison de *la direction à Cowansville [qui] a tenu mordicus à garder des classes, pas juste garder, mais même avoir deux classes de Sciences humaines : une pour les étudiants francophones, puis une pour les étudiants anglophones* (Alain). En ce sens, si le programme n'a ni été atomisé, ni été aboli, c'est en raison du pouvoir discrétionnaire de l'établissement d'utiliser les fonds alloués à l'éducation pour la continuation du programme collégial de Sciences humaines. Ce pouvoir discrétionnaire nous renseigne donc sur les marges de manœuvre dont les acteurs, dans certaines configurations locales, peuvent jouer pour faire face au fort pouvoir de financement de l'administration du SCC.

⁶² Traduction libre : « The liberal arts were not seen as a panacea, a magic bullet that would defeat the lure of crime, but rather as providing the first steps into a new way of thinking about oneself in relation to others and to society ».

Arrivée des AEC : Informatique, entrepreneuriat et bureautique

Plusieurs Attestation d'études collégiales (AEC) sont offertes en milieu carcéral. Ces formations sont plus courtes, c'est-à-dire qu'elles sont d'une durée variable totalisant moins d'une année, et ne comportent que des cours de formation spécifique. Les AEC sont centrales à l'atomisation de l'offre collégiale. Coïncés entre la structure spécifique de l'éducation au Québec et l'obligation de fournir une scolarisation équivalente à une 12^{ième} année dans toutes ses provinces, les AEC permettent au SCC de maintenir ses engagements scolaires tout en offrant un programme « collégial » qui ne soit pas réellement « postsecondaire ». De plus, l'AEC répond au double objectif du tournant conservateur : il promet de créer rapidement, à moindre coût, un contribuable modérément qualifié, prêt à intégrer le marché du travail.

Trois attestations sont proposées pour les hommes incarcérés : « Informatisation d'une petite entreprise » (code LEA.BD), « Réseautique et support informatique » (code LEA.8Z) et « Démarrage et gestion de son entreprise » (code LCA.7M). Toutes trois sont uniquement disponibles au Centre fédéral de formation, la première a toutefois été disponible à l'établissement Leclerc avant sa fermeture. Les deux premières AEC sont offertes en anglais et en français, et sont d'une durée approximative d'un an. Elles sont fortement axées sur le marché du travail. Peu d'informations sont disponibles sur les raisons qui ont motivé le choix de ces programmes spécifiques, sinon qu'elles viennent combler la disparition du DEC en Informatique en offrant des diplômes plus courts et plus pointus. Les rapports du Cégep Marie-Victorin ne font pas état de détails sur leur spécificité, c'est-à-dire sur les cours distincts et communs y étant liés. L'AEC en Démarrage et gestion de son entreprise, elle, diffère en raison de sa pédagogie et de sa durée. Disponible à partir de 2013, il s'agit d'un programme de 14 semaines, qui n'a lieu qu'une seule fois par année. Son enseignement s'éloigne de la prestation magistrale et se concentre plutôt autour de rencontres – en groupe ou individuelles. Celles-ci sont directement orientées pour amener l'étudiant à « planifier les étapes de démarrage et à rédiger son plan d'affaires » (Cégep Marie-Victorin, 2014b : 11). Tout comme les deux autres AEC, aucune information ne figure sur la structure du cours et les méthodes pour atteindre cet objectif, bien qu'on signifie qu'au terme de ces 3 mois et demi, l'étudiant aura *acquis des connaissances et des habiletés liées à la gestion, aura développé des habiletés dans tous les domaines de l'entreprise : comptabilité, étude de marché, fiscalité, droit des*

affaires, etc. (Cégep Marie-Victorin, 2014b : 11. Je souligne). De plus, toujours sans en spécifier les tenants et aboutissants, il est précisé que cette attestation prend spécifiquement en considération les autochtones et Inuits.

Chez les femmes incarcérées, l'AEC en « Bureautique et comptabilité » (LCE.23) est le programme central depuis l'abolition du programme de Sciences humaines. Offert depuis avril 2013, le programme a été combiné, d'une ou l'autre des deux versions courtes de celui-ci. Ainsi, de 2014 à 2016, le programme en « Bureautique et coordination de travail de bureau » (LCE.5S) était offert, ensuite modifié pour l'AEC « Spécialisation en bureautique » (LCE.4U). De dernier est remplacé par « Bureautique et comptabilité » depuis l'hiver 2017. Aucune information n'est donnée pour permettre de précisément distinguer ces trois programmes, en dehors des spécifications de durée. Selon Alain, les modifications visaient à diminuer le temps de formation, initialement de cinq semestres pour Bureautique et comptabilité, à quatre semestres pour Bureautique et coordination de travail de bureau et maintenant à trois semestres pour Spécialisation en bureautique. Le premier programme en Bureautique et comptabilité visait « la gestion du travail de bureau, les communications et la gestion administrative », avec une attention spécifique aux logiciels utilisés en entreprise, la comptabilité et à l'anglais comme langue seconde (Cégep Marie-Victorin, 2016 : 12). Il n'est pas possible à l'aide des documents fournis de préciser lesquelles de ces compétences ont été favorisées ou délaissées pour permettre une diplomation en 40% moins de temps. Pour ajouter à l'imprécision, d'une année à une autre, on aura décrit chacun de ces programmes à l'aide de la description suivante :

L'étudiante ayant une formation en bureautique est en mesure d'occuper un rôle clé dans tous les services de l'organisation, tels que les ressources humaines, l'administration, le service à la clientèle, etc. Elle se démarque également par son professionnalisme et sa polyvalence, ainsi que par sa capacité à interagir et à travailler efficacement dans un monde où la technologie évolue constamment. Nous considérons, notamment, que les formations adaptées à la réalité technologique actuelle sont sans contredit le meilleur moyen d'outiller et de préparer le mieux possible les étudiantes judiciairisées à s'intégrer sur le marché du travail.

(Cégep Marie-Victorin, 2016 : 12)

Cet énoncé ayant donc servi de description, à un moment ou à un autre, pour chacun des programmes, il est d'autant plus difficile de cerner les contours de ces AEC. Ainsi, à

défaut d'en cerner des différences, il sera considéré pour ce mémoire qu'il s'agit de la même offre éducative dont la durée d'achèvement a changée. En ce sens, la possibilité chez les hommes de compléter un DEC préuniversitaire, ou une des trois AEC versus l'accès des femmes à une seule AEC, de plus en plus courtes, nous renseigne sur le caractère genré de cette atomisation.

Atomisation genrée : « pink-collar job » ou rien

La hausse du nombre de programmes offerts, aux dépens de leur longueur, ainsi que du nombre de pénitenciers qui les offrent et du nombre d'opportunités se fait aussi de manière genrée. Cette réalité s'observe au premier coup d'œil : la répartition des programmes, en 2017, permet aux hommes de participer à des formations en lien avec l'entrepreneuriat, l'informatique et la préparation à l'université et restreint les femmes à la formation en bureautique. Cette réalité rappelle celle des prisons américaines, où le genre des personnes incarcérées apparaît comme le principal facteur du type d'offre de programmes, les femmes ayant 604% plus de chances d'être inscrite une formation technique telle que bureautique (Lahm, 2011). Ce type de formations offertes en milieu carcéral, qualifié de « pink-collar job » par Lahm (2011), s'appuie sur une conception traditionnelle du rôle de la femme, et promet celle-ci à un emploi plus précaire et moins rémunéré à sa sortie.

Les professeurs-es évoquent principalement les coûts *trop élevés* pour expliquer, chez les femmes, à la fois le peu de programmes disponibles, l'abolition des Sciences humaines et la plus grande précarité de leurs programmes. Ces coûts d'opération ne sont pas *trop élevés* dans l'absolu, mais sont plutôt le reflet d'un calcul coûts/bénéfices central aux programmes en pénitenciers. Chez les femmes, il en coûte le *même* prix pour offrir un programme à *moins* de participantes :

- *Ça engendre des coûts, le prof qui va être là, qui va enseigner, il est payé le même taux horaire s'il a 10-15 étudiants, que s'il en a deux (Geneviève);*
- *En bureautique, à Joliette, on est comme deux profs, voire trois si on est chanceux, mais on est majoritairement deux, ça coûte... c'est moins de ressources à employer que si on offrait Sciences humaines (Pauline);*

- *[Offrir le cours pour deux ou trois personnes,] ça coûterait trop cher pour faire venir un prof (Guillaume);*
- *Il faut quand même avoir une masse d'étudiants qui justifie la dépense (Alain).*

Le plus faible nombre de participantes aux programmes collégiaux s'explique notamment par leur faible nombre réel ainsi que par les plus courtes sentences qu'elles obtiennent. Au Québec, il n'y a qu'un seul pénitencier pour femmes, celui de Joliette. Sa capacité maximale est la plus basse de tous les établissements fédéraux en sol québécois, c'est-à-dire 4 fois moins que Cowansville, et 6 fois moins que le CFF, les deux pénitenciers pour hommes offrant présentement des programmes collégiaux (SCC, 2014a). Ultimement, les femmes représentent environ 4 % de la population pénitentiaire totale (Kong et Aucoin, 2008). Il est donc mathématiquement impossible pour le pénitencier de Joliette de faire basculer le calcul coûts/bénéfices en sa faveur. De plus, la longueur des sentences obtenues chez les femmes leur permet difficilement de compléter une formation. En effet, les mesures de réduction de peines et les sentences à purger en communauté, instaurées pour répondre aux caractéristiques spécifiques de la population féminine, contribuent à diminuer le nombre réel de femmes incarcérées et, paradoxalement, alimentent un discours qui justifie le faible nombre de programmes scolaires qui peut leur être destiné. C'est cette même réalité qui a entraîné un décalage de l'AEC instauré en 2013 – Bureautique et comptabilité – vers un nouvel AEC encore plus court – Spécialisation en bureautique. Le changement permettra de réduire le nombre de sessions de scolarité de cinq à trois, et de favoriser la diplomation. Cette adaptation des programmes aux contraintes d'un calcul coût/bénéfice s'appuie toujours sur une logique de « l'un ou l'autre ». Aux dires d'Alain, *le choix de programme, c'est une diète imposée, entre guillemets. Chacun des établissements où on va offrir des services choisit un des programmes* (je souligne), et ce en raison de l'enveloppe budgétaire qui n'en permet pas plus. Au pénitencier de Joliette, c'est soit le programme en bureautique, soit le préuniversitaire, et devant cette contrainte, les professeurs-es se positionnent du côté d'un programme qui rejoint le plus de femmes possibles, en nombre absolu. Pourtant, les femmes pourraient être intéressées par une plus grande diversité dans l'offre de programmes :

Les filles, eux-autres, c'est un AEC en bureautique, donc c'est plus court, puis c'est de la bureautique... je veux dire, c'est pas palpitant. Elles peuvent passer une journée, pendant six heures, à travailler sur Word. Ça fait que j'en ai qui m'ont demandé « pourquoi on n'a pas la même chose [que les hommes]? ». Probablement que l'intérêt d'aller faire des Sciences humaines pourrait être le même. (Pauline)

Intéressées ou non, les femmes n'ont donc pas le choix du programme qui est offert à Joliette. De plus, contrairement aux hommes qui peuvent appliquer pour un transfert de pénitencier en raison d'un programme scolaire s'y offrant, les femmes sont contraintes au seul pénitencier qui peut les recevoir.

Ultimement, si les taux d'incarcération, la longueur des sentences et le pouvoir discrétionnaire d'utilisation des budgets éducatifs sont tous hors du champ d'actions du Cégep, il n'en reste pas moins que la situation résonne avec la composition genrée du corps professoral. Alors qu'ils et elles admettent que le programme de Sciences humaines de Cowansville a pu survivre en raison d'une défense soutenue des ententes de services *de la part du gestionnaire à Cowansville et de notre part* (Geneviève), on peut se questionner à savoir *qui* exactement défend les programmes pour les femmes incarcérées, et avec quelle intensité? En effet, seulement trois professeurs-es enseignent chez les femmes, un qui enseigne pratiquement toutes les classes qui leur sont offertes et deux professeurs-es de façon marginale -environ une fois par an. Ces trois professeurs sont tout de même caractérisés-es par une agentivité genrée qui valorise les traits typiquement masculins et préfère enseigner à cette clientèle. D'ailleurs, les trois professeurs-es en question regroupent les deux seules femmes rencontrées et le seul homme racisé, les six hommes blancs de l'échantillon n'y œuvrent plus, ou n'y ont jamais mis les pieds. Bien entendu, une défense ardue des programmes pour femmes de la part du Cégep et de ses professeurs serait tout de même vaine sans le support d'acteurs plus haut dans la chaîne décisionnelle.

L'introduction des principes du *New public management* au sein des programmes éducatifs en milieu carcéral a donc favorisé la précarisation des emplois, la propagation sans précédent d'un discours correctionnaliste –puis sa fragilisation par la montée d'une philosophie punitive- et l'atomisation de l'offre collégiale, duquel les femmes sortent grandes perdantes.

Ce mémoire en vient donc à situer la place de l'éducation carcérale de niveau collégial au sein des transformations de la prison, et principalement du tournant responsabilisant et conservateur des politiques sociales. La position subordonnée du Cégep au sein des ententes le laisse contraint d'accepter non seulement une atomisation de son offre de programmes, mais aussi la précarisation des emplois y étant liés. Ainsi, le Cégep et les professeurs-es qui y œuvrent se trouvent, d'un côté, pris dans le langage correctionnaliste axé sur les « risques » et les « besoins » pour y légitimer son existence, et de l'autre, à opérer des changements dans les exigences d'embauche et dans les tâches des employés-es. Ces modifications auront pour effet d'influencer le profil des professeurs-es, qui joueront des contraintes pour se recréer une zone de légitimité par celles-ci.

Conclusion

Pour conclure, j'aimerais nous resituer dans les objectifs initiaux de ce travail de recherche, c'est-à-dire : retracer l'histoire des programmes d'enseignements carcéraux de niveau collégial au Québec, les discours institutionnels qui les concernent ainsi qu'interroger et analyser les représentations qui guident le travail d'enseignement, pour saisir la manière dont les enseignants-es conçoivent leur rapport aux étudiants-es, aux tâches et à l'institution, à la fois en pénitenciers et dans la communauté.

Du côté sociohistorique, nous avons vu que les programmes d'éducation collégiale en pénitenciers au Québec s'inscrivent de façon naturelle dans l'histoire des programmes d'enseignement postsecondaire carcéral canadiens. Ils font leur apparition en pénitenciers dans les mêmes années que les programmes universitaires, dans l'optique à la fois de réduire la prise en charge de l'enseignement par les fonctionnaires fédéraux, et d'offrir des programmes réhabilitatifs visant à favoriser des « processus complexes de changement, de développement, de maturation et de transformation » (Duguid, 2000 : 131)⁶³. Alors que les programmes universitaires disparaîtront à partir des années 1990, les programmes collégiaux subiront des coupes massives, mais survivront en raison de leur adéquation plus concrète aux nouvelles logiques de l'intervention correctionnelle. La montée du *New public management*, des discours managériaux sur l'efficacité du système carcéral, du modèle des « risques » et des « besoins » et des outils actuariels qui y sont liés seront tous intrinsèquement liés au *rebranding* de l'éducation collégiale en pénitenciers. Les rapports d'activités nous informent d'une forte volonté de démontrer ses liens directs non plus avec la logique réhabilitatrice, mais avec une logique de la réinsertion, au centre de la philosophie correctionnaliste actuelle. Si ce positionnement a très probablement permis aux Cégep de subsister en milieu carcéral, il n'a pu empêcher des coupes budgétaires massives, et l'atomisation de ses programmes.

Du côté de la pratique enseignante, ce mémoire a aussi mis de l'avant l'unicité des professeurs-es collégiaux en pénitenciers, à la fois dans la forme que prend leur métier, et dans

⁶³ Traduction libre : « complex processes of change, development, maturation, and transformation »

la composition sociale du corps professoral. Les pratiques d'embauche et les contraintes pénitenciaires en sont venues à créer un profil-type unique des professeurs-es et des tâches qui leurs incombent. C'est au sein de cette configuration unique du rôle et du travail des professeurs-es que ceux-ci et celles-ci négocient leur place et leur légitimité en pénitenciers. Ce qui se trouve au centre de leur discours, c'est plutôt le processus et les relations dans lesquels ils et elles s'insèrent. Ce discours est, d'une part, le résultat d'une absence de pouvoir réel, et d'autre part profondément marqué par leurs trajectoires professionnelles à l'extérieur de l'univers carcéral. En effet, l'enseignement en milieu « habituel », c'est-à-dire en Cégep dans la communauté, a lui aussi subi son lot de transformations. Paradoxalement, c'est donc en pénitenciers que les professeurs-es rencontrés-es disent trouver les conditions d'exercice de leur métier qu'ils jugent les plus favorables.

Finalement, pour paraphraser mes co-directeurs : « parfois, moins de genre, c'est plus de genre ». Les différentes lignes d'analyse de ce mémoire ont été construites à partir de l'expérience majoritaire d'hommes professeurs, enseignant à des hommes incarcérés. C'est précisément parce que les femmes sont d'un intérêt marginal au sein des discours professoraux et des rapports officiels que le genre reste une catégorie d'analyse essentielle à la compréhension des programmes offerts en pénitenciers canadiens. L'invisibilisation des femmes incarcérées, de leurs « besoins », de leur expérience s'est construit au travers d'un désintérêt historique envers leur condition, et continue de se réactualiser au contact d'une détotalitarisation qu'on pourrait qualifier de genrée. En effet, comme nous l'avons vu, le genre est peu abordé par les programmes au centre de la philosophie correctionnaliste, laissant les femmes dans des programmes souvent mésadaptés selon les propres logiques de l'institution carcérale. Le profil d'embauche des professeurs-es, leurs propres rapports aux construits de la masculinité et de la féminité et les transformations structurelles des programmes d'éducation collégiale contribuent tous, au mieux à invisibiliser les femmes, au pire à relégitimer un discours qui placent les femmes comme plus dangereuse, moins intéressante, moins capable et donc, méritant moins des programmes variés et de qualités.

Si ce travail offre une première piste de compréhension et d'analyse concernant l'éducation carcérale postsecondaire en pénitenciers au Québec, cette analyse gagnerait à être

bonifiée. En effet, bien que les deux types de matériaux mobilisés aient permis d'enrichir le travail de recherche, il ne mobilise que deux sources plutôt près l'une de l'autre : les professeurs-es et l'institution auxquels ils,elles répondent. Le présent travail gagnerait donc à être étoffé de sources provenant des Services correctionnels du Canada, et de la perspective des étudiants-es qui bénéficie des programmes de Cégep. Pour qu'une telle analyse soit possible dans le futur, il faut espérer que les programmes en place survivront, contrairement aux programmes universitaires qui ont auparavant fait la fierté du SCC. Si les professeurs-es croient que la situation du Cégep en pénitenciers s'est stabilisée, le disant parfois de façon plus incantatoire qu'affirmative, plusieurs croient aussi que *les belles années de l'enseignement collégial, en milieu carcéral, c'était autrefois* (Yvan).

Bibliographie

- ANDREWS, D. A., James BONTA et R. D. HOGE, 1990. « Classification for Effective Rehabilitation: Rediscovering Psychology », *Criminal Justice and Behavior*, vol. 17, n° 1, p. 19-52.
- ANDREWS, D. A., Ivan ZINGER, Robert D. HOGE, James BONTA, Paul GENDREAU et Francis T. CULLEN, 1990. « Does correctionnal treatment work ? A clinically relevant and psychologically informed meta-analysis », *Criminology*, vol. 28, n° 3, p. 369-404.
- ARBOUR, Louise (Commissaire), 1996. *Commission d'enquête sur certains événements survenus à la Prison des femmes de Kingston*, édité par Ministère des Approvisionnements et Services, Ottawa, 269 p.
- ARDITI, R., F. GOLDBERG, M. HARTLE et J. PHELPS, 1973. « The Sexual Segregation of American Prisons », *Yale Law Journal*, vol. 82, p. 1229-1273.
- ASSOCIATION PROFESSIONNELLE DES AIDES PÉDAGOGIQUES INDIVIDUELS, 2017. « La profession », < <http://apapi.ca/profession/> >, consulté le 19 novembre.
- AUSTEN, Siobhan et Fiona MACPHAIL, 2011. « The Post-School Education Choices of Young Women in Australia and Canada », *The Economic and Labour Relations Review*, vol. 22, n° 3, p. 141-157.
- AYERS, Douglas, Stephen DUGUID, Catherine MONTAGUE et Sonia WOLOWIDNYK, 1979. Evaluation of the University of Victoria program : Post-release study. Interim Report. Victoria, Gouvernement du Canada. 58 p.
- BARRETT, Meredith Robeson, Kim ALLENBY et Kelly TAYLOR, 2010. *Vingt ans plus tard : Retour sur le Rapport du Groupe d'étude sur les femmes purgeant une peine fédérale*, édité par Service correctionnel du Canada: Direction de la recherche, Ottawa, Gouvernement du Canada, 160 p.
- BAYLISS, Phil et Shirley HUGHES, 2012. « Teachers and instructors in prisons », dans Jamie Bennett, Ben Crewe et Azrini Wahidin (dir.), *Understanding Prison Staff*, Londres, Routledge, p. 298-315.

- BENGUIGUI, Georges, 2011. « La paranoïa pénitentiaire », dans *Prisons sous tensions*, Nîmes, Champ social, p. 57-87. En ligne au < <https://www.cairn.info/prisons-sous-tensions--9782353711192-page-57.htm> >.
- BIZEUL, Daniel, 1998. « Le récit des conditions d'enquête: exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 4, p. 751-787.
- BLANCHETTE, Kelley et Craig DOWDEN, 1998. « Les délinquantes sous responsabilité fédérale dans la collectivité : Répondre à leurs besoins pour favoriser leur réinsertion sociale », *FORUM : Recherche sur l'actualité correctionnelle*, vol. 10, n° 1, p. 40-43.
- BOE, Roger, 2005. « Les tendances du risque de chômage et leurs implications pour les délinquants sous responsabilité fédérale du Canada », *FORUM : Recherche sur l'actualité correctionnelle*, vol. 17, n° 1, p. 3-5.
- BOLDUC, Benoit, 2010. « La profession enseignante au collégial », *Formation et profession*, vol. 17, n° 1, p. 4.
- BONTA, James et D. A. ANDREWS, 2007. *Modèle d'évaluation et de réadaptation des délinquants fondé sur les principes du risque, des besoins et de la réceptivité*. Ottawa, Ministère de la sécurité publique du Canada. 25 p.
- BOULERICE, Benoit, 2011. *Coûts – Bénéfices de la prestation du programme d'éducation offert aux détenus (es) par des professeurs à contrat vs des employés du SCC : Région de Québec*. Québec, Service correctionnel du Canada, Sous-commissaire adjoint Opérations en établissement. 58 p.
- BRAËN, André, 2002. *La santé et le partage des compétences au Canada*, édité par Commission sur l'avenir des soins de santé au Canada. Ottawa, Université d'Ottawa. 34 p.
- BRAZ, Adelino, 2011. *Bourdieu et la démocratisation de l'éducation*, édité par, Paris, Presses Universitaires de France, 158 p.
- BRAZIL, Amanda, 2006. *Correctional Education: A Theoretical Analysis for Change*, Department of Education. Halifax, Mount Saint Vincent University. 123 p.
- BRESSLER, Eric R., Rod A. MARTIN et Sigal BALSHINE, 2006. « Production and appreciation of humor as sexually selected traits », *Evolution and Human Behavior*, vol. 27, n° 2, p. 121-130.

- BREWSTER, Dennis R. et Susan F. SHARP, 2002. « Educational programs and recidivism in Oklahoma : Another look », *The Prison Journal*, vol. 82, n° 3, p. 314-334.
- BRITTON, Dana M., 2000. « The Epistemology of the Gendered Organization », *Gender and Society*, vol. 14, n° 3, p. 418.
- , 2003. *At work in the iron cage : The prison as gendered organization*, édité par, New York, New York University Press, 273 p.
- BUTLER, Judith, 2006. *Trouble dans le genre : le féminisme et la subversion de l'identité*, édité par, Paris, La Découverte, 282 p.
- CAMPBELL, Allison, 2004. Punishment through exclusion: Ruling relations and maximum security in the “Creating choices” era, *Sociology and anthropology*. Burnaby, Simon Fraser University. 178 p.
- CARDON, Carole, 2002. « Relations conjugales en situation carcérale », *Ethnologie française*, vol. 32, n° 1, p. 81-88.
- CASE, Patricia et David FASENFEST, 2004. « Expectations for Opportunities Following Prison Education: A Discussion of Race and Gender », *Journal of Correctional Education*, vol. 55, n° 1, p. 24-39.
- CEEC, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 1996. Rapport d'évaluation du programme d'Informatique conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) 420.01 au Cégep Marie-Victorin et offert en milieu carcéral 12 p.
- , 1997. Rapport d'évaluation du programme de Sciences humaines (300.01) conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) au Cégep Marie-Victorin (Milieu carcéral). 13 p.
- , 1999. Rapport d'évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études du Cégep Marie-Victorin (en milieu carcéral). 13 p.
- CÉGEP MARIE-VICTORIN, 2005. PRÊT2000 : Programme d'aide aux études collégiales en communauté pour les personnes judiciarisées. Bilan 2004-2005. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 26 p.
- , 2011. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : en établissement et en communauté. Rapport d'activités 2010-2011. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 28 p.
- , 2012. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : en établissement et en communauté. Rapport d'activités 2011-2012. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 28 p.

- , 2013. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : Rapport d'activités 2012-2013. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 15 p.
- , 2014a. Qualifications requises selon les disciplines à l'enseignement régulier et à la formation continue. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 10 p.
- , 2014b. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : Rapport d'activités 2013-2014. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 19 p.
- , 2015. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : Rapport d'activités 2014-2015. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 16 p.
- , 2016. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : Rapport d'activités 2015-2016. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 16 p.
- , 2017. Services éducatifs aux personnes judiciarisées : Rapport d'activités 2016-2017 : Version de travail. Montréal, CÉGEP Marie-Victorin. 16 p.
- CHAMBOREDON, Hélène, Fabienne PAVIS, Muriel SURDEZ et Laurent WILLEMEZ, 1994. « S'imposer aux imposants. A propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien », *Genèses*, vol. 16, p. 114-132.
- CHANTRAINE, Gilles, 2004. « Prison et regard sociologique : Pour un décentrage de l'analyse critique », *Champ pénal*, vol. 1. En ligne au < <http://champpenal.revues.org/39> >, consulté le 10 août 2017.
- , 2006. « La prison post-disciplinaire », *Déviance et Société*, vol. 30, n° 3, p. 273-288. En ligne au < <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-3-page-273.htm> >.
- CHANTRAINE, Gilles et Nicolas SALLÉE, 2013. « Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Revue française de sociologie*, vol. 54, n° 3, p. 437-464.
- CHAUVENET, Antoinette, 2006. « Privation de liberté et violence : le despotisme ordinaire en prison », *Déviance et Société*, vol. 30, n° 3, p. 373-388. En ligne au < <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-3-page-373.htm> >.
- CHIGWADA, Ruth, 1989. « Black Women's Unequal Experiences of Prison Education », *Gender and Education*, vol. 1, n° 2, p. 199-201.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA, (CMEC), 2008. L'Éducation au Canada. Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. 16 p.
- CROUSE, Tara Elizabeth Ann, 2000. Higher education in prisons: a historical analysis, *Département de criminologie*. Ottawa, Université d'Ottawa.
- CROZIER, Michel et Erhard FRIEDBERG, 1977 [1992]. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, édité par, Paris, Editions du Seuil, 500 p.
- DAVID, Lois M.;, Robert; BOZICK, Jennifer L.; STEELE, Jessica; SAUNDERS et Jeremy N. V. MILES, 2013. *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education : A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*, édité par, Santa Monica, RAND Corporation,
- DELVEAUX, Kendra , Kelley BLANCHETTE et Jacqueline WICKETT, 2005. *Besoins, intérêts et programmes en matière d'emploi des délinquantes*, édité par Service correctionnel du Canada: Direction de la recherche, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- DEMAZIÈRE, Didier, 2008. « L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens », *Langage et société*, vol. 1, n° 123, p. 15-35.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, 1999. « La recherche qualitative : le cadavre est-il sorti du placard ? », *Recherches qualitatives*, vol. 20, p. 3-9.
- DUGUID, Stephen, 2000. *Can prison work? The prisoner as object and subject in modern corrections*, édité par, Toronto, University of Toronto Press, 298 p.
- DUGUID, Stephen, Colleen HAWKEY et Wayne KNIGHTS, 1998. « Mesuring the Impact of Post-Secondary Education in Prison: A Report from British Columbia », *Journal of Offender Rehabilitation*, vol. 27, n° 1-2, p. 87-106.
- DUGUID, Stephen, Colleen HAWKEY et Ray PAWSON, 1996. « Using recidivism to evaluation effectiveness in prison education programs », *Journal of Correctional Education*, vol. 47, n° 2, p. 74-85.
- EID, Paul, Andrée FORTIN et Sébastien ARCAND, 2012. « Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination », *Recherches sociographiques*, vol. 53, n° 2, p. 415-450.

- ELLIS, Johnica, Cheryl MCFADDEN et Susan COLARIC, 2008. « Factors Influencing the Design, Establishment, Administration, and Governance of Correctional Education for Females », *Journal of Correctional Education*, vol. 59, n° 3, p. 198-217.
- ERISMAN, Wendy et Jeanne Bayer CONTARDO, 2005. Learning to reduce recidivism : A 50-state analysis of postsecondary correctional education policy. Washington D.C., The institute for higher education policy. 68 p.
- FEBRER, Michel, 2011. *Enseigner en prison : le paradoxe de la liberté pédagogique dans un univers clos*, édité par, Paris, Paris : Harmattan,
- FOUCAULT, Michel, 1975. *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, édité par, Paris, Gallimard, 318 p.
- FRIGON, Sylvie, 2002. « La création de choix pour les femmes incarcérées : sur les traces du groupe d'étude sur les femmes purgeant une peine fédérale et de ses conséquences », *Criminologie*, vol. 35, n° 2, p. 9-30.
- GALAISE, Marie-Eve, 2009. L'insertion professionnelle: Parcours professionnel et contexte d'insertion d'enseignants dans les cégeps, ProQuest Dissertations Publishing.
- GILLIS, Christa, 1999. « Les délinquantes et l'emploi », *FORUM : Recherche sur l'actualité correctionnelle*, vol. 11, n° 3, p. 37-40.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS, 1967. *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*, édité par, Chicago, Aldine, 271 p.
- GOFFMAN, Erving, 1968. *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, édité par, Paris, Editions de Minuit,
- GOUVERNEMENT DU CANADA, 1982. LR - Loi constitutionnelle de 1867. En ligne au < <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const//TexteCompleet.html> > ,
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1993. LR - Règlement sur le régime des études collégiales. 12 p.
- , 2017.« La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial », < <http://www.ceec.gouv.qc.ca/> >, consulté le 30 octobre 2017.
- GRENIER, Yvette, 2013. *Une enseignante en milieu carcéral*, édité par, Québec, Presses de l'Université Laval, 187 p.
- HALL, Lori, 2015. « Correctional Education and Recidivism: Toward a Tool for Reduction », *Journal of Correctional Education*, vol. 66, n° 2, p. 4-29.

- HANNAH-MOFFAT, Kelly, 1991. « Creating Choices or Repeating History: Canadian Female Offenders and Correctional Reform », *Social Justice*, vol. 18, n° 3, p. 184-203.
- HANNAH-MOFFAT, Kelly et Paula MAURUTTO, 2003. Évaluation du risque et des besoins chez les jeunes contrevenants : un aperçu. Ottawa, Ministère de la Justice du Canada. 78 p.
- HANNAH-MOFFAT, Kelly et Margaret SHAW, 2001. « Situation risquée : le risque et les services correctionnels au Canada », *Criminologie*, vol. 34, n° 1, p. 42-72.
- HAUT-COMMISSARIAT DES DROITS DE L'HOMME, 1990. « Résolution 45/111 : Principes fondamentaux relatifs au traitement des détenus », ONU, < <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/BasicPrinciplesTreatmentOfPrisoners.aspx> >
- HAWLEY, Jo; Ilona; MURPHY et Manuel SOUTO-OTERO, 2011. Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation, GHK Consulting. 109 p.
- INSTITUT D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES DE L'ONTARIO, 1979. *Etude de l'éducation et de la formation pénitentiaire*, édité par Division de l'éducation et de la formation, Ottawa, Service canadien des pénitenciers,
- JACOBS, James B., 1980. « The Prisoners' Rights Movement and Its Impacts, 1960-80 », *Crime and Justice*, vol. 2, p. 429-470. En ligne au < <http://www.jstor.org/stable/1147419> >.
- KAMINSKI, Dan, 2010. « Droits des détenus, normalisation et moindre éligibilité », *Criminologie*, vol. 43, n° 1, p. 199-226.
- KARSENTI, Thierry, 2015. Quelle est la pertinence de la formation générale au collégial? Une revue de la littérature; une enquête auprès de 166 enseignants. Montréal, CRIFPE. 38 p.
- KONG, Rebecca et Kathy AUCOIN, 2008. « Les contrevenantes au Canada », *Juristat: Statistique Canada*, vol. 28, n° 1, p. 1-22.
- LAHM, Karen F., 2011. « Equal or equitable, an exploration of educational and vocational program availability for male and female offenders », dans Edward J. Latessa et Alexander M. Holsinger (dir.), *Correctional Contexts : Contemporary and Classical Readings*, New York, Oxford University Press, p. 278 - 289.

- LAMOUREUX, Daniel, 2009. Le travail d'enseignant en milieu carcéral, *Département de criminologie*. Montréal, Université de Montréal. 142 p.
- LAUZON, Michelle, 2002. L'apprentissage de l'enseignement au collégial: une construction personnelle et sociale, édité par Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Montréal, Cégep de Maisonneuve. 339 p.
- LEMIRE, Guy, Serge BROCHU et Lucie LEMONDE, 1991. « Vingt ans de droits des détenus au Québec », *Criminologie*, vol. 24, n° 1, p. 63-76.
- LIEBLING, Alison, 2004. *Prisons and their moral performance : a study of values, quality, and prison life*, édité par, Oxford, Oxford University Press, 549 p.
- LONG, J. Scott, 2001. *From Scarcity to Visibility : Gender Differences in the Careers of Doctoral Scientists and Engineers*, édité par, Washington D.C., National Academy Press,
- MACGUINNESS, Petra, 2000. « Dealing with time : Factors that influence prisoners to participate in prison education programs », dans Waterside Press (dir.), *Prison(er) Education : Tales of Change and Transformation*, Winchester, p. 83-105.
- MAIDMENT, MaDonna R., 2007. « “We’re Not All That Criminal”: Getting Beyond the Pathologizing and Individualizing of Women’s Crime », *Women & Therapy*, vol. 29, n° 3-4, p. 35-56.
- MCGHEE, Paul E., 1979. *Humor: Its origin and development*, édité par, San Francisco, W.H. Freeman, 251 p.
- MESRS, Ministère de l’Enseignement supérieur de la Recherche et de la Science, 2013. Statistiques de l’enseignement supérieur, édité par Gouvernement du Québec. Québec. 118 p.
- MICHELAT, Guy, 1975. « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. 16, n° 2, p. 229-247.
- MILLY, Bruno, 2000. Professions et prison. Soigner et enseigner en prison : un regard sociologique croisé sur le fonctionnement de la prison et sur les professions de la santé et de l'enseignement intervenant dans ce milieu, *Département d'anthropologie et de sociologie*. Lyon, Université Lumière Lyon II. 585 p.
- , 2010. « La prison, école de quoi ? Un regard sociologique », *Pouvoirs*, vol. 135, n° 4, p. 135 - 147.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, 2017.« Documents officiels du collégial », < <http://www.education.gouv.qc.ca/employeurs/diplomes/documents-officiels-du-collegial/> >, consulté le 15 novembre.
- MOLINIER, Pascale, 2010. « Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care », *Champ psy*, vol. 58, n° 2, p. 161-174.
- MORASH, Merry , Robin N HAARR et Lila RUCKER, 1994. « A comparison of programming for the women and men in U.S. prisons in the 1980's », *Crime and Delinquency*, vol. 40, n° 2, p. 197-221.
- MORIN, Lucien, 1982. *L'éducation en prison*, édité par, Ottawa, Centre d'édition du gouvernement du Canada (Approvisionnement et Services Canada), 376 p.
- MUKAMURERA, Joséphine et André BALLEUX, 2013. « Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation : Le cas du Québec », *Recherche et formation*, vol. 74, p. 57-70.
- OCDE, 2017. Panorama de l'éducation: Niveau de formation et situation au regard de l'emploi, *Statistiques de l'OCDE sur l'éducation*. En ligne au < http://www.oecd-ilibrary.org/education/data/panorama-de-l-education/niveau-de-formation-et-situation-au-regard-de-l-emploi_b71a7d51-fr > ,
- OPPENHEIM, Rachel, 2010. “Calculating females”: Incarcerated women, correctional education, and the struggle for self-preservation, *Education*. New York, Columbia University. 430 p.
- OTERO, Marcelo, 2003. *Les règles de l'individualité contemporaine : santé mentale et société*, édité par, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 322 p.
- PARROTTA, Kylie L. et Gretchen H. THOMPSON, 2011. « Sociology of the Prison Classroom: Marginalized Identities and Sociological Imaginations behind Bars », *Teaching Sociology*, vol. 39, n° 2, p. 165-178.
- PASQUERON DE FOMMERVAULT, Inès, 2012. Je ris donc je suis. Le rire et l'humour au carrefour de deux processus identitaires : socialisation et individuation, *Anthropologie*, Université Aix Marseilles. 138 p.
- PERETTI-WATEL, Patrick, 2010. *La société du risque*, édité par, Paris, Paris : La Découverte,

- PERREAULT, G. et J.-F. MEILLEUR, 2014. *Portrait provisoire de l'éducation dans les établissements de détention de juridiction provinciale au Québec*, Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison, 141 p.
- PETERSILIA, Joan, 2009. *When Prisoners Come Home : parole and Prisoner Reentry*, édité par Ltd MyiLibrary, Oxford, Oxford : Oxford University Press, USA,
- PINSON, Gilles et Valérie SALA PALA, 2007. « Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? », *Revue française de science politique*, vol. 57, n° 5, p. 555-597.
- QUIRION, Bastien, 2007. « Les transformations de l'intervention thérapeutique en milieu correctionnel : pérennité de la logique dominante ou innovations pénales ? », *Champ pénal/Penal field*, vol. 4.
- , 2012. « Réformer, réadapter ou responsabiliser le détenu. Analyse des enjeux normatifs rattachés à l'intervention correctionnelle au Canada », *Déviance et Société*, vol. 36, n° 3, p. 339-355.
- QUIRION, Bastien, Manon JENDLY et Marion VACHERET, 2012. « Le système pénal et la (dé) responsabilisation des acteurs », *Déviance et Société*, vol. 36, n° 3, p. 235-241.
- ROCHER, Guy, 2004. « Un bilan du Rapport Parent: vers la démocratisation », *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, n° 2, p. 117-128.
- ROSE, Nikolas S., 1990. *Governing the soul : the shaping of the private self*, édité par, London, Routledge,
- ROSTAING, Corinne, 2006. « La compréhension sociologique de l'expérience carcérale », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. XLIV, n° 135, p. 29-43.
- , 2009. « Interroger les changements de la prison. Des processus de déprise et de reprise institutionnelle », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 17.
- , 2011. « Les relations carcérales croisées et la violence », dans *Prisons sous tensions*, Nîmes, Champ social, p. 152-188. En ligne au < <https://www.cairn.info/prisons-sous-tensions--9782353711192-page-152.htm> >.
- , 2012. « Une approche sociologique du monde carcéral », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 59, n° 3, p. 45-56.

- SALANE, Fanny, 2008. « L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants » », *Distances et savoirs*, vol. 6, n° 3, p. 413-436.
- , 2010. *Être étudiant en prison : l'évasion par le haut*, édité par Observatoire de la vie étudiante, Paris, La Documentation Française, Études & recherches,
- , 2013. « Les études en prison : les paradoxes de l'institution carcérale », *Connexions*, vol. 99, n° 1, pp. 45-58.
- SANGKHANATE, Assanee, 2012. Managing prisons using a 'business-like' approach: A case study of the scottish prison service, *Department of Criminology*. Edinburgh, University of Edinburgh. 243 p.
- SAPERS, Howard, 2015. *Rapport annuel*, édité par Bureau de l'enquêteur correctionnel, Ottawa.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine, 1996. « Triangulation (technique de validation par) », dans Alex Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- SCC, 1990. La création de choix : rapport du groupe d'étude sur les femmes purgeant une peine fédérale, édité par Service correctionnel du Canada. Ottawa, Ministère des Approvisionnement et Services.
- , 2007. *Directive du commissaire (DC) 720 : Programmes et services d'éducation pour les délinquants*, édité par Service correctionnel du Canada, Ottawa, Gouvernement du Canada, En ligne au < <http://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/720-cd-fra.shtml> >.
- , 2013. « Histoire de CORCAN et de l'évolution des ateliers industriels dans les prisons », < <http://www.csc-scc.gc.ca/corcan/002005-0004-fra.shtml> >, consulté le 1 mars 2017.
- , 2014a. « Profil des établissements : Région du Québec », < <http://www.csc-scc.gc.ca/etablissements/001002-2000-fra.shtml> >, consulté le 27 février.
- , 2014b. « Résultats des programmes d'emploi pour les délinquants, incidence de la participation au programme d'emploi de CORCAN », *Recherche en un coup d'oeil*, vol. R-283, p. 1.
- , 2016. *Directive du commissaire (DC) 706 : Classification des établissements*, édité par Service correctionnel du Canada, Ottawa, Gouvernement du Canada, En ligne au < <http://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/706-cd-fra.shtml> >.

- , 2017. *Directive du commissaire (DC) 735 : Programme d'emploi et d'employabilité*, édité par Service correctionnel du Canada, Ottawa, Gouvernement du Canada, En ligne au < <http://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/720-cd-fra.shtml> >.
- SCHEIN, Edgar H., 1985. *Organizational culture and leadership*, édité par, San Francisco, Jossey-Bass Publishers,
- SCHRAM, Pamela, 1998. « Stereotypes about vocational programming for female inmates », *The Prison Journal*, vol. 78, n° 3, p. 244-270.
- SÉCURITÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC, 2014a. « Fonctionnement des services correctionnels au Québec : Le partage des compétences fédérales et provinciales », Gouvernement du Québec, < <https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/services-correctionnels/fonctionnement.html> >, consulté le 11 novembre.
- , 2014b. « Milieu carcéral : Le nombre d'établissements et la capacité carcérale », < <https://www.securitepublique.gouv.qc.ca/services-correctionnels/milieu-carceral.html> >, consulté le 12 novembre.
- SNOW, Dave et Benjamin MOFFITT, 2012. « Straddling the divide: mainstream populism and conservatism in Howard's Australia and Harper's Canada », *Commonwealth & Comparative Politics*, vol. 50, n° 3, p. 271-292.
- SOLINI, Laurent et Jean-Charles BASSON, 2012. « L'expression du surcodage sexué au cours de l'activité « musculation » en ÉPM. « Moi, j'veux des pecs lourds, t'as vu ! » », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 59, n° 3, p. 97-106.
- STATISTIQUE CANADA, -, 2011. Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada (#99-010-2011001), édité par Enquête nationale auprès des ménages 2011. Ottawa, Gouvernement du Canada. En ligne au < <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-503-x/2010001/article/11542-fra.pdf> >.
- , 2014. Le retour en classe... en chiffres. Ottawa, Gouvernement du Canada. En ligne au < https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/smr08/2014/smr08_190_2014#a4 >.
- , 2017. Statistiques sur les services correctionnels pour adultes au Canada 2015-2016, édité par Juristat, Gouvernement du Canada. 17 p.
- STEVENS, Dennis J., 2000. Programmes d'éducation pour les délinquants, *Compendium 2000 des programmes correctionnels efficaces*, édité par Service correctionnel du Canada.

- STEVENS, Dennis J. , 1998. « L'instruction des délinquants », *FORUM : Recherche sur l'actualité correctionnelle*, vol. 10, n° 1, p. 33-36.
- TUCKER, Jed Brown, 2009. *The Liberal Arts Unbound: higher education in an American prison, 2005-2006*, *Philosophy*. New York, Columbia University. 288 p.
- VACHERET, Marion et Guy LEMIRE, 2007. *Anatomie de la prison contemporaine*, édité par, 2e éd.. ed, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 185 p.
- WACQUANT, Loïc, 2002. « The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration », *Ethnography*, vol. 3, n° 4, p. 371-397.
- WARNER, Kevin, 2007. « Against the Narrowing of Perspectives: How Do We See Learning, Prisons and Prisoners? », *The Journal of Correctional Education*, vol. 58, n° 2, p. 170-183.
- WEST, Candace et Don ZIMMERMAN, 1987. « Doing gender », *Gender and society*, vol. 1, n° 2, p. 125-151.
- WHARTON, Amy S., 2005. *The sociology of gender : an introduction to theory and research*, édité par, 1st ed, Malden, Blackwell Publishing, Key theme in Sociology, 261 p.
- WILSON, David B., Catherine A. GALLAGHER et Doris L. MACKENZIE, 2000. « A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs », *Journal of Research in Crime and Delinquency*, vol. 37, n° 4, p. 347-368.
- WRIGHT, Mary C., 2001. « Pell grants, politics and the penitentiary: Connections between the development of U.S.higher education and prisoner post-secondary programs », *Journal of Correctional Education*, vol. 52, n° 1, p. 11-16.
- YATES, Mark Tim, 2012. *Prisoner education debates in Congress : elite discourse and policymaking*, édité par, El Paso, LFB Scholarly Pub. LLC, 206 p.
- YOUNG, Diane S. et Robert F. MATTUCCI, 2006. « Enhancing the Vocational Skills of Incarcerated Women Through a Plumbing Maintenance Program », *Journal of Correctional Education*, vol. 57, n° 2, p. 126-140.
- ZAITZOW, Barbara, 2004. « Pastel Fascism: Reflections of Social Control Techniques Used With Women in Prison », *Women's Studies Quarterly*, vol. 32, n° 3/4, p. 33-48.

Annexe I Formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Le rôle des enseignants-es au collégial en pénitencier au Québec »

Chercheuse étudiante : **Ann-Julie Durocher**, étudiante à la maîtrise, Département de sociologie, Université de Montréal
Directeurs de recherche : **Nicolas Sallée**, professeur adjoint, Département de sociologie, Université de Montréal
Jean Bérard, professeur adjoint, Département de criminologie, Université de Montréal

Vous êtes invité-e à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS-ES

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre le rôle des enseignants-es collégial en pénitencier, au Québec. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue de personnes ayant un lien direct avec l'enseignement collégial en pénitencier.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder une entrevue à la chercheuse étudiante qui vous questionnera sur votre expérience et vos perceptions face à l'enseignement collégial en pénitencier. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription et devrait durer environ 1 heure. Le lieu et le moment de l'entrevue seront déterminés avec l'intervieweur, selon vos disponibilités.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Il est possible cependant que certaines questions puissent raviver des souvenirs liés à une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entrevue.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à une meilleure compréhension de l'évolution et de la réalité de l'enseignement collégial en pénitencier, au Québec.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Vos données identificatoires seront remplacées par un nom fictif. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Il n'y a pas de compensation pour la participation à ce projet.

7. Diffusion des résultats

Une copie des résultats de recherche sera transmise électroniquement, sur demande du/de la participant-e.

8. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse à l'adresse de courriel indiquée.

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du/de la participant-e

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs-es de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Signature du/de la participant-e : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au/de la participant-e les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du/de la participant-e. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Ann-Julie Durocher à l'adresse courriel ann-julie.durocher@umontreal.ca.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs-es concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en arts et en sciences par courriel à l'adresse ceras@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-7338 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à France Côté, directrice adjointe du Service des programmes, du développement pédagogique et de la recherche au cégep Marie-Victorin en écrivant à l'adresse france.cote@collegemv.qc.ca. Vous pouvez aussi formuler une plainte à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Annexe II Guide d'entretien

1/ Parcours professionnel

- ☐ Parlez moi du **parcours** qui vous a emmené à travailler en pénitenciers ?
 - Depuis quand
 - Pourquoi (Intérêt personnel, curiosité, hasard)
- ☐ Avez-vous eu l'occasion de travailler **hors pénitencier** ? Comparaison ?

2/ Quotidien et relations

- ☐ Pourriez-vous me dire en quoi consistent vos **tâches** quotidiennes ?
- ☐ Quelle genre de **relation** avez-vous avec les personnes incarcérées ?
- ☐ Avez-vous déjà eu un **conflit** avec une personne incarcérée ? Qu'est-ce qu'une « bonne » relation avec une personne incarcérée ? Et une « mauvaise » ?
- ☐ Avez-vous eu conscience de **conflits entre les personnes incarcérées et un-e professeur-e** ? Comment sont-ils réglés ?
- ☐ Quelle est la **hiérarchie** en pénitencier ? Quel est le rôle des « supérieurs » ?

3/ Matérialité du travail

- ☐ Quelles ont été vos premières impressions lors de votre arrivée en pénitencier ?
 - Décrivez-moi votre **entrée** dans l'institution
 - ☐ Avez-vous un **bouton panique** ?
 - ☐ Que se passe-t-il lorsque un-une détenu-e est en **isolement** ?
 - ☐ Avez-vous de la **discipline** à faire en classe ?
- Embauche des professeurs-es*
- ☐ Parlez-moi des **critères d'embauche** pour un-e professeur-e en pénitencier ?
 - ☐ Quel est le rôle du **syndicat** dans les prises de décisions ? Exemples ?

4/ Perceptions de l'éducation carcérale

- ☐ Comment jugez-vous si une session s'est bien (ou mal) **déroulée** ?
- ☐ Selon-vous, quels sont les **apprentissages** que font les étudiants-es ?
- ☐ Y-a-t-il des différences de **pratiques selon le genre** ? Lesquelles ?
- ☐ Avez-vous constaté une **évolution** dans la manière dont on répond aux besoins éducatifs ? À quoi cela est-ce dû ?
- ☐ La population carcérale (hommes/femmes) est-elle questionnée sur son **opinion/intérêt envers les programmes offerts** ?

5/ Conclusion

- ☐ Avez-vous accès à **des informations post-incarcération** concernant la poursuite des études
- ☐ Comment voyez-vous **votre futur** en pénitencier ?
- ☐ Age